

Marcelo Bine Moni

A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Administração Universitária  
da Universidade Federal de  
Santa Catarina para a obtenção  
do Grau de Mestre em  
Administração Universitária.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Carla  
Cristina Dutra Búrigo, Dr<sup>a</sup>.

FLORIANÓPOLIS  
2013

Moni, Marcelo Bine

A profissionalidade do professor de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina : um processo em construção / Marcelo Bine Moni ; orientador, Carla Cristina Dutra Búrigo - Florianópolis, SC, 2013.  
170 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Universidade Pública.
3. Formação de Professores. 4. Profissionalidade Docente.
5. Brasil. I. Búrigo, Carla Cristina Dutra. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Marcelo Bine Moni

A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do  
Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa  
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 25 de março de 2013.

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profª Carla Cristina Dutra Búrigo, Drª.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

---

Profª Vera Lúcia Bazzo, Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

---

Profª Alessandra de Linhares Jacobsen, Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

---

Profª Maria Inés Copello, Drª  
Universidad de la República Uruguay – Uruguay  
Marcelo Bine Moni



Dedicada às quatro mulheres que iluminam minha caminhada:  
À minha irmã, Maria Cristina;  
Às minhas filhas, Lígia, Júlia e Marcela.



## AGRADECIMENTO

Na aula de encerramento do curso de Biologia Del Conocer, da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile, em 27 de setembro de 1990, perguntaram a Humberto Maturana o que é um professor. Esta foi sua resposta:

“Bem, eu ensinei a vocês. E vocês, ensinaram a mim? Claro que sim! Ensinamo-nos mutuamente. Ah, mas acontece que eu tinha a responsabilidade do curso, e ia guiando o que acontecia. De certa forma, sim, de certa forma, não.

De certa forma, sim, porque há certas coisas que eu entendo da responsabilidade e do espaço no qual me movo nesta convivência, e tinha uma certa orientação, um fio condutor, um certo propósito. Mas vocês, com suas perguntas, foram empurrando esta coisa para lá, e para cá, e foram criando algo que foi se configurando como nosso espaço de convivência.

E o maravilhoso de tudo isso é que vocês aceitaram que eu me aplicasse em criar um espaço de convivência com vocês. Vocês se dão conta do significado disso?

Foi exatamente igual ao que ocorreu quando vocês chegaram, como crianças, ao jardim de infância, e estavam tristes, emburrados, a mamãe se foi. Estão chorando, “Ahhh, eu quero minha mãe”. E chega a professora, oferece a mão, e vocês a recusam.

Mas ela insiste e, então, vocês pegam sua mão. E o que se passa quando a criança pega na mão da professora? Aceita um espaço de convivência.

Com vocês se passou a mesma coisa. Em algum momento, aceitaram minha mão. E, no momento em que aceitaram minha mão, passamos a ser co-ensinantes. Passamos a participar, juntos, neste espaço de convivência.

E nos transformamos, em congruência... De maneiras diferentes, porque, claro, temos vidas diferentes, temos diferentes espaços de perguntas, temos experiências distintas. Mas nos transformamos juntos e, agora, podemos ter conversas que antes não podíamos” (VAZ, 1990, n. p.).

Obrigado, Professora Carla, por ter me oferecido sua mão!





## A canastrinha da Emília e a profissionalidade docente.

Flanando pelos livros infantis de Monteiro Lobato, encontrei uma maneira mais lúdica para explicar a profissionalidade do professor.

Nas aventuras de sua espevitada criação, a boneca de pano Emília, esta sempre se salva das situações mais difíceis, fazendo uso de diversos objetos retirados de sua inseparável canastrinha.

Uma canastra, ensina Houaiss (2001, n. p.), “é uma variedade de cesta quadrangular, entretecida com ripas flexíveis de madeira, larga e pouco alta, pode ter tampa ou não, na qual se guardam roupas e pequenos objetos”.

Por acaso, a canastrinha que acompanha Emília em suas aventuras, ao redor do seu mundo imaginário, é a do tipo com tampa, como se fosse um bauzinho. Porém, apesar de ter tampa, não deve ter fundo, uma vez que é capaz de guardar toda espécie de bugigangas, que sejam necessárias, para que a boneca dê um bom termo às suas peripécias.

Na canastrinha tem espaço para tudo: escama de peixe, tirada da cauda da sereia, botões de camisa perdidos, penas de asa de anjos, concha do Reino das Águas Claras, a perninha seca de uma barata, um alfinete, com cabeça de pombinha carijó, a certidão do seu casamento com o Marquês de Rabicó, pílulas falantes e, até, um suprimento de bolinhos de chuva da Tia Nastácia, para a hora da fome, nunca se sabe...

Quando surge uma dificuldade, basta abri-la, e se encontra exatamente o objeto necessário para resolver o problema que a aflige.

Mesmo que ela não tenha consciência do momento exato em que foi guardado. Ou que soubesse que um dia, seria tão necessário.

É exatamente assim que funciona nossa profissionalidade docente...

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade docente dos professores de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Este estudo caracteriza-se por ser um estudo de caso, de natureza qualitativa, fundamentado teórica e metodologicamente em compreender como se desenvolve historicamente o fenômeno investigado e suas múltiplas determinações estabelecidas no contexto do ensino de Administração. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que, no seu papel de professor que enfrenta o cotidiano acadêmico, que se apresenta frágil diante das suas condições de trabalho e de seu processo de formação, neste mesmo cotidiano há o entusiasmo de ser professor, pelo fascínio que demonstra ter por estar e vivenciar a Universidade. A partir dos resultados desta pesquisa, apresento uma alternativa de formação, constituída de um Curso de Mestrado Profissional de Docência de Administração, cujo objetivo é propiciar ao professor, condições para que se identifique como sujeito no contexto do ensino superior público de Administração, com vistas a reunir condições teóricas e práticas para iniciar sua caminhada no processo de desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

Palavras-chave: Universidade Pública. Formação de Professores. Profissionalidade Docente.



## **ABSTRACT**

This research aims to understand how the process of constitution of teaching professionalism of the teachers of Administration of the Federal University of Santa Catarina develops. This study is characterized by being a case study of a qualitative nature, reasoned theoretical and methodologically in understanding how the phenomenon investigated and their multiple determinations established within the context of Administration education develops historically. Contradictorily, at the same time that, in its role of the teacher who faces the daily academic, which presents fragile in the face of its working conditions and his process of formation, in this same routine there is the excitement of being a teacher, the fascination that shows have to be and experience the University. From the results of this research, is presented an alternative training, consisting of a Master's Degree Professional Teaching Administration, which aims to provide conditions for the teacher to identify himself as a subject in the context of public higher education Administration, in order to gather theoretical and practical conditions to start your walk, in the process of developing his teaching professionalism.

Keywords: Public University. Teaching Education. Teaching Professionality.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Caminho teórico proposto para este estudo. ....	35
Figura 02 – Mapa conceitual da Profissionalidade Docente. ....	61



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Desdobramento das categorias de análise pré-determinadas.....	86
Quadro 02 – Formação Acadêmica dos Professores .....	90
Quadro 03 – Saberes necessários à docência .....	160
Quadro 04 – Competências necessárias à docência .....	164
Quadro 05 – Conhecimentos necessários à docência .....	167





## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Distribuição da População – Professores Efetivos do CAD/CSE.....	81
--	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAD – Departamento de Ciências da Administração  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CSE – Centro Sócio-Econômico  
EAD – Educação à Distância  
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública  
FAISA – Faculdade de Ilha Solteira  
FGV – Fundação Getulio Vargas  
IES – Instituições de Educação Superior  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio  
PROFOR – Programa de Formação Continuada  
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIESP – União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas  
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	25
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO.....	37
1.1 A Formação de Administradores no Brasil.....	37
1.2 A Formação do Professor de Administração no Brasil...	40
1.3 As Condições de Trabalho dos Professores Universitários no Brasil.....	47
1.4 A Autonomia e Alienação do Trabalho Acadêmico.....	52
2 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO.....	57
2.1 A Profissionalidade do Professor vista como um Processo .....	57
2.2 A Educação como Processo.....	61
2.3 A Pedagogia Universitária.....	66
2.3.1 O Professor Reflexivo .....	70
2.3.2 O Professor como Pesquisador.....	72
2.3.3 O Professor como Intelectual Crítico.....	74
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1 Tipo e Natureza do Estudo.....	77
3.2 População e Amostra.....	80
3.3 Coleta e Análise das Informações.....	83
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	89
4.1 Formação do Professor.....	89
4.1.1 Formação acadêmica.....	89
4.1.2 Experiência profissional.....	96
4.2 A Constituição da Profissionalidade do Professor.....	102
4.2.1 Políticas públicas.....	112
4.2.2 Políticas institucionais.....	120
4.2.3 Autonomia e alienação.....	126
4.3 O Papel do Professor.....	130
4.3.1 Ser professor universitário.....	130
4.3.2 O trabalho acadêmico dos professores.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	159
Apêndice A – Quadro 03 – Saberes necessários à docência .....	160

Apêndice B – Quadro 04 – Competências necessárias à docência.....	164
Apêndice C – Quadro 05 – Conhecimentos necessários à docência .....	167
Apêndice D – Roteiro de Entrevista .....	169





## APRESENTAÇÃO

O meu interesse pelo tema de pesquisa, referente à formação de professores de Administração, objeto deste estudo, surgiu durante a minha graduação em Administração, concluída no ano de 2009, na Faculdade de Ilha Solteira (FAISA), uma faculdade isolada privada, localizada na cidade de Ilha Solteira, no interior do Estado de São Paulo, atualmente integrando o Grupo Educacional UNIESP, União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas.

Busquei a graduação como uma alternativa de ocupação profissional, após a minha aposentadoria e, nessa preparação, o tema se tornou central a partir do momento em que vislumbrei a possibilidade de me tornar professor universitário, visto que, dada a quase inexistência de docentes qualificados naquela região, esta mostrou ser uma proposição viável para o seguimento de minhas atividades profissionais.

A ausência de uma formação específica para a docência superior, no currículo de graduação em Administração da FAISA e a ansiedade por descobrir de onde viriam as competências necessárias para transformar o Administrador em Professor de Administração conduziram-me a duas posturas inusitadas: primeiro, transformaram-me em assíduo frequentador das atividades do curso de Pedagogia, vizinho de sala e, concomitantemente, em um atento observador das atividades acadêmicas de meus professores.

Intencionalmente, passei a cultivar a minha observação, procurando entender a essência do comportamento<sup>1</sup> dos professores nas diversas situações de ensino, buscando

---

<sup>1</sup> O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, n. p.) define comportamento como: “[De comportar + -mento.] Substantivo masculino. 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta. 2. Conjunto de atitudes e reações do indivíduo em face do meio social. 3. Psicol. O conjunto das reações que se podem observar num indivíduo, estando este em seu ambiente, e em dadas circunstâncias”. É importante destacar que a Psicologia, que estuda as interrelações entre o comportamento e os processos mentais, reconhece a existência tanto de comportamentos observáveis (falar, andar, escrever), como de não-observáveis (pensar, emocionar-se). Deste modo, nesta pesquisa, quando menciono o comportamento dos professores, me refiro tanto aos comportamentos observáveis como aos não observáveis (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000).

reconhecer neles os componentes diferenciadores, as características pessoais que os distinguiam como professores, ao mesmo tempo em que buscava definir um estilo próprio.

A observação metódica do comportamento dos docentes passou a fazer parte da minha aprendizagem, como se fosse uma disciplina obrigatória do curso.

Minha condição de aluno mais velho que a média da classe, e não dependente como os outros do resultado imediato da formação, ensinou-me obter um novo sentido destes anos de graduação, ao estabelecer uma relação diferenciada com os professores, mais calcada no respeito mútuo e no diálogo, que me propiciou conhecer muito das contradições e dificuldades da prática docente, notadamente em conversas fora do ambiente da Instituição.

Assim, pude observar, em minha Faculdade, diretamente na realidade, vários desafios da docência:

- a) as ementas das disciplinas eram as mesmas há anos, e mesmo as provas e exercícios propostos eram repetidos indefinidamente nas sucessivas turmas. Os docentes mais antigos trabalhavam os mesmos conteúdos anos a fio, mantendo-se ligados a um ou dois autores apenas;
- b) as discussões em classe eram raras, não havendo possibilidade de questionamentos que fugissem ao script pré-elaborado das aulas, denotando, claramente, uma atitude defensiva dos docentes, que aceitavam divergências somente em tom de comentário, e assim as tratavam, retornando imediatamente à sua zona de conforto;
- c) a excessiva especialização negava a possibilidade de diálogo entre os professores e as disciplinas, que eram levadas ao extremo do isolamento, por interesse dos próprios docentes em manter intactas suas áreas de influência;
- d) nenhum dos professores trabalhava com dedicação exclusiva à graduação, tendo uma ou mais atividades complementares, alguns lecionando em mais de uma instituição, outros acumulando aulas com coordenação de curso ou algum tipo de pós-graduação, outros eram empresários, enfim, todos trabalhavam muito e não tinham tempo para se dedicar integralmente à docência;
- e) não havia preocupação de verificar se estava

acontecendo a aprendizagem efetiva dos alunos, dando a entender que isso não competia aos docentes. Os alunos com dificuldade de aprendizagem tinham que organizar seus próprios esquemas de recuperação; e,

f) a reclamação sobre a falta de interesse dos alunos era generalizada, mas isenta de autocrítica. Na maioria das vezes, o desinteresse era creditado a fatores externos à escola, como a internet e o celular, tidos como atividades mais atrativas que as aulas. E, também, por influência da televisão e outras mídias, à perda de valor da educação que já não representava, no imaginário das pessoas, um fator determinante para a superação das desigualdades sócio-econômicas.

Posteriormente, durante a seleção de textos para a construção do referencial teórico da presente Dissertação, descobri, em relatos de outros autores, como Pimenta e Anastasiou (2011), que os problemas observados são típicos, mas não exclusivos, daquele tipo de Instituição, sendo encontrados em outras Instituições de Educação Superior (IES).

E também, não foi surpresa confirmar, por meio de minha pesquisa, uma situação semelhante no curso de graduação de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Encontrei nos depoimentos dos professores referências aos mesmos problemas, resultantes de causas diferentes, como apresentarei no Capítulo 4 – Análise das Informações Coletadas.

A este respeito, conforme descrevo neste trabalho, foram comuns as críticas à excessiva fragmentação de conteúdos, bem como à compartimentação das disciplinas, ao individualismo dos docentes, que os impede de refletir criticamente sobre seu trabalho, à mesmice dos conteúdos e às restrições impostas pelo currículo e pelo acúmulo de atividades.

Minha iniciação na docência ocorreu no semestre seguinte à minha graduação, quando assumi as disciplinas de Empreendedorismo, na FAISA, e de Gestão por Competência, na Escola Técnica Estadual de São Paulo, não sendo exagero afirmar que “dormi aluno e acordei professor”.

A partir deste momento, pude sentir na pele as dificuldades da docência, a solidão do cargo, que penso ser o principal causador da sensação de desamparo e angústia que afligem os professores iniciantes, visto que todos os seus colegas sempre estão ocupados demais para conversar sobre o trabalho, ainda

mais com um novato.

A essa solidão, soma-se a insegurança, provocada pela tarefa de preparar sem orientação ou auxílio uma disciplina a partir apenas do seu título, sem conteúdo programático, cronograma de ensino, avaliações e bibliografia, ou de compactar um conteúdo de três semestres letivos em apenas um, para atender ao Plano Pedagógico da instituição.

Se alguma vez pensei que somente a precariedade das condições de trabalho nas faculdades isoladas seria a causa desta situação, dada a limitação dos recursos financeiros e humanos, essa ilusão perdeu-se com a leitura do texto de Pimenta e Anastasiou (2011) e, em seguida, da tese de Bazzo (2007) – Constituição da Profissionalidade<sup>2</sup> Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades – já durante a construção desta Dissertação.

Faz-se necessário destacar o discernimento da autora pela escolha do termo profissionalidade, cujo significado remete ao “que é específico na ação (sic) docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), em contraposição ao significado do termo profissionalização, que remete às atuações docentes ligadas às relações de produção que estabelece no seu trabalho, à mercadorização da atividade, conforme registra Contreras (2002).

Em sua pesquisa, Bazzo (2007) relata a crescente preocupação nos meios acadêmicos com o ensino, excessivamente tecnicista, oferecido pelas IES, e também com o fraco desempenho dos professores, objetos de uma nova disciplina, a Pedagogia Universitária, cujos principais temas se referem às “questões que envolvem os processos e as práticas pedagógicas relativas ao ensino superior e à formação de seus docentes” (BAZZO, 2007, p. 124).

De acordo com Charlot (2006), nos últimos trinta anos, tem surgido uma infinidade de publicações nesta área, vinculando esta situação do ensino universitário a diversos fatores

---

<sup>2</sup> Profissionalidade - Nome Feminino [Abstrato de Estado]. 1. Possibilidade de ser de uma profissão [...]. 2. Condição daquilo que é tomado como profissão [...]. (BORBA, 2002, p. 1275).

relacionado aos docentes, principalmente as influências das condições de trabalho, a ausência de formação pedagógica específica na formação do docente e a ausência de um posicionamento sócio-histórico da docência. Estes fatores, de acordo com o autor, vem intervindo no processo de ensino-aprendizagem, e estão transformando a educação superior em mera retransmissora de conhecimentos e os professores em reprodutores da mesmice, excluídos deste processo de pensar a sua profissionalidade docente, potenciais inibidores da implementação de processos mais criativos de educação.

Bazzo (2007) examina com profundidade a condição de profissionalidade dos professores da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, e desvela os desafios, traumas e dramas que perpassam a trajetória de transformação de um dado profissional, Engenheiro, Médico, Biólogo, já dotado de uma profissionalidade constitutiva da profissão de origem, em outro, bastante diverso, o professor universitário, dotado de uma nova profissionalidade.

As Políticas Públicas do Governo Federal, ao longo das últimas décadas, têm atuado de maneiras distintas, em direção à precarização da docência da graduação: primeiro, ao priorizar os investimentos do Ensino Superior na pós-graduação, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao tempo em que vincula a liberação de recursos ao resultado da avaliação externa do desempenho dos docentes e dos programas de pós-graduação, fato que leva a pós-graduação à condição de prioridade nas IES, e indiretamente avaliza o abandono por que passam as graduações (BAZZO, 2007).

Em segundo lugar, estas mesmas Políticas, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ao colocar em movimento a democratização do ensino público e a inclusão social, por meio da expansão das ofertas de vaga, trazem para a universidade um novo cenário, fomentando o processo de repensar os cursos de graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; COVRE, 2008).

Conforme nos mostra Bazzo (2007), a partir da década de 1990, assistimos a uma tentativa de solucionar as dificuldades enfrentadas pelas universidades federais no que tange à graduação, que se materializam em ações de gestores e

pesquisadores, no sentido de apoiar à formação dos docentes universitários, e que se tornam visíveis a partir dos movimentos em direção à:

- a) criação de inúmeros programas de capacitação, destinados ao desenvolvimento de novas habilidades necessárias à docência, universitária; e,
- b) surgimento e rápida disseminação de uma nova área de estudo, a Pedagogia Universitária.

Neste sentido de apoio à formação, com o surgimento da Pedagogia Universitária nasce um novo caminho investigativo, num movimento tão vigoroso que as publicações de pesquisas que tratam da docência no ensino superior e que envolvem “a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente”, superaram, nas últimas décadas, os estudos sobre todos os demais níveis de escolaridade, possibilitando “compreender as indeterminações entre forma (método de ensinar) e conteúdo (área de conhecimento específico); aprender os processos de produção da identidade dos professores e do saber ensinar em situações concretas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 52).

Penso que, a simples existência de incontáveis estudos, porém, não significa que a superação do problema esteja próxima. De acordo com Demo (2000), quando nas décadas de 1980 e 1990, enquanto muito se discutia a respeito da formação de professores para o ensino básico e médio, nada ou muito pouco se realizou, fortaleceu-se a pedagogia tradicional com o excesso de teorização e falta de ação concreta dos pesquisadores. Destaca o autor (2000, p. 12) que:

Pedagogia transformadora deveria, para ser minimamente coerente, primeiro, transformar-se a si mesma. [...] Entretanto, é tudo o que a pedagogia faz: avalia, mas não quer ser avaliada; questiona, mas detesta ser questionada; quer inovar, mas não se inova. Tem-se, então, a maior ironia de todas: os profissionais da aprendizagem, por vezes, são os que menos sabem aprender. Vivem dando aula, mas de modo reprodutivo, demonstrando que são o oposto da aprendizagem adequada. Todos, em torno da escola, falam que educação e

conhecimento são fatores centrais de mudanças, mas a escola continua a mesma.

Neste contexto, com base na pesquisa realizada, há nas Universidades uma contradição, visto que, teoricamente, seriam as instâncias formadoras dos docentes: de um lado convivem com uma enorme quantidade de teorias sobre o que seria o ensino e a relevância do processo de formação, e, por conseguinte, a atuação do professor; e ao mesmo tempo, os seus próprios docentes atuam na graduação com um processo deficiente de formação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 52, em relação à formação dos docentes, quando da sua contratação, as universidades devem possuir pelo menos 1/3 de seus docentes titulados em curso de mestrado ou doutorado.

Para Bazzo (2007) e Agopyan e Lobo (2007), somente a exigência desta formação não garante o preparo para a docência. Reforça-se o equívoco, uma vez que o cargo de docente é ocupado por um profissional que, em vista de sua trajetória formativa, mais adéqua-se ao processo da pesquisa que à docência.

Atualmente, formam-se no Brasil, conforme Oliveira (2011a), cerca de 50 mil mestres e doutores por ano, sendo que 56% dos professores universitários são pós-graduados. A meta do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2012) é que este número chegue até o ano de 2020 a, no mínimo, 75% do corpo docente em efetivo exercício, contribuindo os doutores com 35% desta porcentagem.

Por outro lado, para Búrigo (2009a), as Diretrizes Curriculares de um curso formulam um marco regulatório, e sua análise permite inferir sua intencionalidade, possibilitando conhecer que profissional se deseja formar e como se deseja formar, por meio de uma política que delimita parâmetros e ações para o processo de formação.

No caso específico da formação do Administrador de Empresas, mediante a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2005) mostra a convergência da orientação pedagógica com uma visão instrumental do conhecimento, proporcionando uma formação de graduação que, uma vez que é pensada em termos

de atendimento às exigências do mercado, torna-se precária quando a pensamos como parte da formação dos futuros professores de Administração.

Sacristán (2006) aponta outro agravante, ou seja, o fato de que dadas as condições de trabalho, que incluem geralmente a baixa remuneração dos professores, torna-se um desafio atrair para a docência os melhores alunos saídos da graduação, ou mesmo os que se destacam profissionalmente no mercado de trabalho, que tendem a não ser aproveitados como docentes.

Considerando que os futuros docentes são gestados por meio deste processo formativo, há possibilidades concretas de se estabelecer um ciclo vicioso, como destacam Pimenta e Anastasiou (2011) e Covre (2008), alertando sobre a importância de quebrar este processo cíclico, e propondo uma reflexão sobre o ensino necessário, “não só cognitivo, mas principalmente formativo, tendo em conta o problema geracional na educação – professores despreparados educam/”formam” futuros professores semelhantes” (COVRE, 2008, p. 27, aspas da autora).

Mediante este contexto, emerge a indagação que constitui meu problema de pesquisa: Como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à sua atuação como professor do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina?

Assim, o objetivo geral desta investigação é compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à atuação como professor no Curso de Administração na Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a consecução deste objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer o processo histórico de desenvolvimento da formação do professor de Administração para atuar na educação superior, com foco na universidade pública federal;
- b) conhecer a trajetória profissional do professor do Curso de Administração na Universidade Federal de Santa Catarina; e,
- c) sugerir possibilidades de formação do Administrador para o Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, com vistas à atuação como professor na



educação superior, com foco na universidade pública federal.

Cabe destacar que o fenômeno a ser investigado é o processo de constituição da profissionalidade do professor de Administração de uma instituição pública, ou seja, a UFSC. Neste contexto a delimitação do processo de análise se constituiu por meio das Políticas Públicas Educacionais e no processo de formação do Administrador na universidade pública federal.

Com vistas a atingir os objetivos inicialmente propostos, a presente Dissertação está assim estruturada:

No primeiro capítulo, abordo a formação do professor de Administração, a partir de uma análise do histórico da formação do Administrador no Brasil e na Universidade Federal de Santa Catarina. Na sequência apresento os desafios por que passa a formação do professor universitário de Administração no Brasil, assim como as suas condições de trabalho, que são dadas em função das Políticas Públicas Educacionais, bem como reflexões sobre como se constitui o Processo de Autonomia<sup>3</sup> e alienação do Trabalho Acadêmico<sup>4</sup>.

No segundo capítulo, reflito sobre a profissionalidade do professor de Administração, a partir dos aspectos intervenientes na construção da identidade deste Professor, bem como da compreensão de que a constituição da Profissionalidade Docente é um Processo, assim como a educação. Apresento também a convergência dos diversos significados na utilização de conceitos como conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência e finalizo este capítulo com uma breve contextualização das recentes pesquisas sobre a docência universitária, abordando suas vertentes mais conhecidas e socializadas na literatura investigada: o professor reflexivo, o professor como

---

<sup>3</sup> O termo autonomia com o significado de liberdade ou independência moral ou intelectual se refere à autonomia pedagógica e acadêmica do professor, tanto no que tange à escolha dos objetos de pesquisa, dos conteúdos e da metodologia de ensino, avaliação, planejamento e organização de seu tempo (BÚRIGO, 2003).

<sup>4</sup> Trabalho Acadêmico do professor universitário refere-se às atividades desenvolvidas no seu fazer cotidiano, constituído pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BÚRIGO, 2003; 2009b).

pesquisador, e o professor como intelectual crítico.

No terceiro capítulo, apresento os Procedimentos Metodológicos, explicitando o tipo de pesquisa, sua população e amostra, os instrumentos de coleta e análise dos dados. A cada passo desta caminhada pela metodologia, compartilho os meus procedimentos, minhas dúvidas, minhas dificuldades e os possíveis caminhos encontrados para superar os desafios.

No quarto capítulo, analiso as informações obtidas, por meio das entrevistas junto aos Professores, possibilitando compreender a maneira como se desenvolve seu trabalho acadêmico, em função das facilidades e restrições impostas por suas condições de formação e de trabalho. É o momento em que ocorre o diálogo entre os participantes, o pesquisador e os teóricos estudados na presente pesquisa.

Em seguida, no quinto capítulo, teço minhas considerações finais sobre os objetivos previamente estabelecidos, e apresento meu posicionamento com relação ao atual sistema de formação de professores de Administração, e pontuo possíveis caminhos, com vistas a obter um salto qualitativo na formação destes docentes para atuação na universidade pública federal. Finalizo, apresentando uma proposta alternativa para a formação de Administradores, com vistas a se tornarem professores de Administração nas universidades públicas federais.

Para a consecução deste estudo sobre o processo de constituição da profissionalidade dos professores de Administração das universidades públicas federais, tendo como estudo de caso a UFSC, parti do que dispunha de mais concreto, ou seja, a formação do Administrador na Universidade Federal de Santa Catarina, descrevendo historicamente o seu processo de formação e as limitações desta formação, para atuação na educação superior em uma universidade pública federal.

No desenvolvimento desta caminhada, investiguei o processo de constituição da profissionalidade do professor de Administração. Como os professores concebem seu trabalho acadêmico tendo em vista a sua formação, as condições de trabalho a eles propiciadas, bem como as relações de trabalho que estabelecem com a Universidade.

Após, investiguei sobre o papel que representam como professor universitário, desvelado por sua visão de professor e pela forma como executam seu trabalho acadêmico.

Com isto realizado, retornei ao ponto de partida, ou seja, a

formação do Administrador, em sentido contrário, com vistas a desvelar as contradições desta caminhada, objetivando compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à atuação como professor no Curso de Administração da UFSC.

Assim, vide na Figura 1 – O caminho teórico proposto para este estudo.

Figura 01 – Caminho teórico proposto para este estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Acredito que a relevância deste estudo se aninhe na premência de refletir sobre o processo de formação, pois conforme afirma Pozo (2002, p. 79), “nossa sociedade exige com crescente insistência aprendizes reflexivos e conscientes de sua tarefa, e não simples autômatos que reproduzam mecanicamente conhecimentos elaborados por outros”.

Isto posto, uma investigação preliminar, realizada no banco de teses e dissertações da Biblioteca Universitária da UFSC, revelou a quase inexistência de pesquisas, realizadas nesta Universidade, acerca da formação e atuação professor universitário de Administração na UFSC. Entre os poucos trabalhos encontrados, apenas dois fazem referência específica a professores de Administração: Finck (2003) e Lima (2002).

Ambos abordam, no entanto, aspectos da qualificação instrumental e tecnológica necessários para a docência no ensino superior, distante da essência do fenômeno em estudo, ou seja, o processo de formação do professor de Administração da UFSC.

# 1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO

## 1.1 A Formação de Administradores no Brasil

A história do ensino de Administração no Brasil é bastante curta, inicia-se a partir da década de 1940, conforme Ribeiro (2012), quando a função do administrador começa a tornar-se necessária nas instituições públicas e privadas brasileiras, em função do novo modelo econômico que se instala no País a partir da Segunda Guerra Mundial.

Seu impulso se dá devido à emergência de organização e racionalização das atividades do novo sistema produtivo no âmbito do sistema capitalista, que passa a requerer uma nova burocracia especializada, necessária para gerir as grandes empresas estatais e privadas criadas nesta época, e conduz a um modelo econômico baseado em dois eixos de atuação: a industrialização acelerada, no intuito de substituir as importações e diminuir a dependência do País, e o planejamento econômico racional do Estado (RIBEIRO, 2012).

Neste sentido, Covre (1991) afirma que a implantação e desenvolvimento dos Cursos de Administração se apresentam, no Brasil, como uma necessidade concebida pela Ideologia Neocapitalista e seu espírito modernizante, que marca a gestão do segundo Governo Vargas (1950-1954), caracterizada pelo espraiamento do Capitalismo Monopolista para as periferias mundiais.

Neste contexto, o desenvolvimento passa a ser sinônimo de industrialização, de implantação de grandes empresas, de uso de tecnologias complexas, e da necessidade de mão de obra de nível superior, conforme ressalta Covre (1991, p. 60):

Ao uso crescente de técnica, seja ela maquinária ou organizatória, o que torna imprescindível a necessidade de um contingente cada vez maior de profissionais especializados para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais, e para as atividades de planejamento estatal.

Com a finalidade de valorização do desenvolvimento planejado e do estímulo à formação de uma burocracia e de um capitalismo mais racional, o ensino de Administração ganha corpo com a criação, em 1944, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), “que se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para a administração pública e privada” (COVRE, 1991, p. 65).

A partir da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, é criada no Rio de Janeiro, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), voltada para a formação e treinamento de especialistas em administração pública, e, em seguida, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), voltada para a formação de especialistas para atender o setor produtivo (COVRE, 1991).

Em 1955, é iniciado na EAESE, da Fundação Getúlio Vargas, o curso de graduação em Administração, tendo formado a primeira turma em 1958.

Historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por dois momentos marcantes: em 1966, quando foi fixado o primeiro currículo mínimo do Curso de Administração, por meio do qual foi habilitado o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração. Esta denominação foi alterada para Administrador somente em 1985 (CRA, 2012) e, depois, com a regulamentação da profissão de Administrador em oito de setembro de 1965, por meio da Lei nº 4.769/65 (BRASIL, 1965).

Em Santa Catarina, a origem dos Cursos de Administração remonta à década de 1930, tendo o atual Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, surgido a partir do Curso Superior de Administração e Finanças, criado em 30 de junho de 1931, e reconhecido em 16 de maio de 1944, na época como Curso Técnico (UFSC, 2012a).

Este Curso evoluiu, na década de 1950, para a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina, que perdurou até 1960, quando, em conjunto com as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, existentes na capital do Estado, deu origem à Universidade Federal de Santa Catarina, instalada oficialmente em 12 de março de 1962 (UFSC, 2012a).

Na UFSC, em 1º de dezembro de 1965, foi criado o Curso de Administração de Empresas e de Administração Pública,

tendo sua primeira turma ingressado em 1966, e se formado em 1969.

Cabe destacar que este curso foi criado ainda no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que mantinha uma orientação liberal e descentralizadora para a formação:

com ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional (CHADAD; CHADAD, 2010, p. 10).

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), conhecida como Lei da Reforma Universitária do Governo Militar<sup>5</sup>, ocorrem intensas transformações na educação superior pública, passando a ter um direcionamento mais tecnicista, que era uma necessidade criada em decorrência da expansão do capitalismo monopolista no Brasil (CHADAD; CHADAD, 2010).

De acordo com Chadad e Chadad (2010), os principais pontos da reforma foram: a instituição do regime por créditos, permitindo a matrícula por disciplina; criação dos cursos de curta duração; fim da cátedra; unificação do vestibular; aglutinação das faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos; e, a reorganização funcional, com a racionalização da estrutura e do funcionamento das IES.

Após esta Reforma Universitária, o Departamento de Administração e Finanças da antiga Faculdade de Ciências Econômicas passou a ser denominado Departamento de Ciências da Administração (CAD), sendo o seu curso de Administração reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 10 de abril de 1975 (UFSC, 2012a).

Atualmente, o Departamento de Ciências da Administração da UFSC oferece cursos de Aperfeiçoamento, Graduação e

---

<sup>5</sup> O Governo Militar abrange, no Brasil, o período iniciado com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, e que perdurou até a eleição do Presidente Tancredo Neves, em 1985 (CHADAD; CHADAD, 2010).

Especialização, tanto na modalidade presencial quanto a distância, Mestrado Profissionalizante em Gestão Universitária, Mestrado Acadêmico em Administração e Doutorado Acadêmico em Administração, contando com 36 docentes efetivos e três substitutos (UFSC, 2012a).

## 1.2 A Formação do Professor de Administração no Brasil

De acordo com a Política Pública Educacional, há obrigatoriedade da titulação de pós-graduação *stricto sensu* aos docentes, atendendo ao Artigo nº 52 da LDBEN (BRASIL, 1996) que determina que todas as universidades devem possuir pelo menos um terço de seus docentes titulados em curso de mestrado e doutorado.

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, o ingresso na carreira do magistério superior é regulamentado pela Resolução Normativa nº 25 do Conselho Universitário (UFSC, 2013), que determina, com respaldo no Artigo nº 12 do Decreto nº 94.664/87 (BRASIL, 1987), que tal habilitação dar-se-á por meio de concurso público de provas e títulos, sendo requisitos obrigatórios:

- a) para concorrer ao cargo de professor titular, o título de doutor ou atestado de notório saber na área ou subárea de conhecimento ou áreas afins, além de doze anos de experiência em docência superior;
- b) para o cargo de professor adjunto, o título de doutor na área ou subárea de conhecimento ou áreas afins;
- c) para o cargo de professor assistente, o título de mestre na área ou subárea de conhecimento ou áreas afins; e,
- d) para o cargo de professor auxiliar, diploma de graduação na área ou subárea de conhecimento ou áreas afins.

Chauí (2003) critica esta orientação para a contratação de professores, pois os mais valorizados não o são pelos conhecimentos que dominam no campo da sua disciplina e suas inter-relações com outras afins, mas aqueles com maior titulação. A docência é oficializada como um aspecto secundário da vida acadêmica.

Destaca Chauí (2003, p. 7) que:

A docência é pensada como habilitação



rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Para Oliveira, (2011b), a seleção de docente universitário não considera prioridade, como requisito para nomeação, a formação específica em docência universitária, sobrepondo-se a esta, a formação específica e a titulação que, a priori, são consideradas garantias de suficiente capacitação como profissional e como pesquisador.

Entre as preocupações deste professor iniciante, raramente se encontra discutir a proposta pedagógica, currículo e sistema de avaliação da instituição, que já se encontram prontos, cabendo a ele apenas se acomodar ao sistema existente e executar as ementas previamente preparadas (OLIVEIRA, 2011b).

Segundo Cunha (2010), a palavra nomeação tem origem no Latim, é formada pela raiz *nominem*, com o significado de denominação, que designa uma pessoa, animal ou coisa, acrescida do sufixo *actio*, que tem o significado de ação, ato. Assume, deste modo, seu sentido literal, como o ato de dar um nome.

Isto leva a refletir que, diante do despreparo do bacharel em Administração para a docência, o ato de sua nomeação como professor para o ensino superior tem o sentido de uma alteração meramente semântica.

A nomeação se configura como um ato administrativo, pelo qual, está-se dando ao Administrador o nome de professor, que assume a profissão por força deste ato legal em que o nome de sua profissão é trocado.

De acordo com este entendimento, a nomeação representa simplesmente a substituição do nome de uma profissão por outro, não a contratação de um profissional capaz de traduzir os elementos constituintes de sua profissionalidade docente no ato

de ensinagem<sup>6</sup>.

E, a partir deste momento, ele passa a acreditar que é, de fato, professor, passa a enxergar-se como professor e, através de reprodução de comportamentos assimilados de outros professores, e de tentativa e erro, busca construir sua profissionalidade docente.

A pesquisa realizada por Bazzo (2007) nos mostra que a maioria dos docentes do ensino superior compartilha do senso comum de que, para ser um professor universitário, basta ser um profissional competente da área, que domine os conhecimentos técnicos que serão repassados aos alunos, e que o ensinar surge nesta visão simplista, a partir do conhecimento.

De acordo com a autora, esta concepção de ensino é comum, tanto aos professores mais experientes quanto aos mais novos, com a diferença que os mais antigos estão convictos disto, e os mais novos se mostram inseguros, posto que acrescentam à sua falta de preparo a falta de experiência profissional, tornando mais incerto o seu sucesso de atuação na docência.

Bazzo (2007) revela que a grande maioria dos docentes ingressa nas IES atraídos pela possibilidade de pesquisa, sendo que, para alguns, a docência na graduação representa um fardo. Diz ainda que, dificilmente, suas pesquisas agregam valor aos cursos de graduação correspondentes, visto que o pesquisador pode ser docente de uma disciplina não afeita ao seu objeto de investigação, ou não conseguir a transposição de conhecimentos

---

<sup>6</sup> Neologismo criado em 1998 por Léa G. C. Anastasiou no texto Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. A palavra é originada da aglutinação dos termos ensino e aprendizagem, e tem o sentido da participação conjunta dos professores e alunos em uma ação única da qual decorra necessariamente a aprendizagem, sendo essa parceria a condição fundamental para a construção do conhecimento do aluno na graduação (ANASTASIOU, 2003). Porém, no presente estudo, a palavra ensinagem foi utilizada no sentido de processo, como “a ação necessária para ensinar”, conferido ao neologismo a partir da aglutinação do verbo ensinar com o sufixo (agem), “que funciona como indicador de ação, estado, resultado da ação do verbo de origem” (HOUAISS, 2001, n. p.), na qual o professor emerge como o organizador do processo.

por falta de tempo ou habilidade para isto.

Por outro lado, diante da política produtivista, instituída por força de uma cultura generalista imposta sobre o trabalho acadêmico do professor universitário a partir da década de 1990, com o advento do neoliberalismo<sup>7</sup>, os professores se tornaram produtores de serviço, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tornaram-se fazedores de atividades fragmentadas, mediante as condições de trabalho<sup>8</sup> a ele propiciadas, distanciando-se de um processo contínuo de formação.

A formação do Administrador, cuja graduação se dá via bacharelado, vem sendo claramente dirigida a suprir esta demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado e, como reflexo da política produtivista, passa ao largo da preocupação com a formação pedagógica específica para a sua docência.

Isto se evidencia nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005, p. 27), que delimitam que os cursos de formação desenvolvam em seus alunos as seguintes competências e habilidades:

---

<sup>7</sup> O neoliberalismo é uma corrente de pensamento que, a pretexto de ser uma determinação histórica e apresentando uma face progressista e modernizante propõe desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada. Para isso impõe a redução do papel do Estado na promoção das políticas sociais e a concessão de total liberdade econômica às grandes organizações. No seu discurso, a educação deixa de pertencer ao campo social para ser uma parte integrante do mercado, vinculada à preparação para o trabalho (MARRACH, 1996).

<sup>8</sup> As condições de trabalho são dadas ao homem como uma realidade concreta que medeia o seu trabalho. Seus constituintes são a infraestrutura e os recursos materiais disponíveis para a produção de seu trabalho, a compensação justa, o regime da jornada de trabalho, a legislação trabalhista, entre outros. Há ainda elementos subjetivos que podem ser relacionados, como a saúde ocupacional, a salubridade, a possibilidade de uso e desenvolvimento de suas capacidades, o respeito, o zelo pelos seus direitos, o equilíbrio entre trabalho e vida social, entre outros (BÚRIGO, 2003).

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e,

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Em consonância com estas diretrizes, a formação de

administradores na Universidade Federal de Santa Catarina obedece à cultura de ensino tecnocrática com foco no mercado, nascida durante o Governo Militar, visto que a Proposta Curricular do Curso de Administração (UFSC, 2012b) visa atender ao Decreto-Lei nº 61.934/67 (BRASIL, 1967), que, em seu Capítulo II, Artigo nº 3, estabelece as seguintes atividades profissionais para o administrador:

- a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;
- b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de matéria e financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
- c) o exercício de funções e cargos de Técnicos de Administração do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
- d) o exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, de Administração Pública ou de Entidades Privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração; e,
- e) o magistério em matéria técnicas do campo da administração e organização.

Embora vários destes saberes, conhecimentos e competências possam ser eventualmente necessários, em certa medida, no exercício da docência, como a habilidade de

expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, é evidente que o eixo articulador da graduação de Administração é o mercado, e a docência, embora citada como atividade profissional do administrador, não tem relevância no contexto da formação.

Assim, apesar de dominarem adequadamente os conteúdos a transmitir não tem como reconhecer os condicionantes sócio-ambientais de sua estruturação e transmissão aos alunos, uma vez que, os processos de ensino-aprendizagem exigem a atuação conjunta dos dois atores sociais, professor e aluno, estabelecendo a necessária relação dialógica.

Esteve (1995) defende uma linha formativa onde seriam adequados os conhecimentos da formação de origem dos docentes à realidade prática do ensino, visto que, na maioria dos planos de ensino existentes, há uma clara ênfase aos aspectos cognitivos da carreira, e um abandono da preparação no plano das relações e da organização nos processos de ensino, os quais desempenham importante papel na dinâmica da classe e na organização destes processos.

Nesta proposta, Esteve (1995), à parte de reconhecer e solucionar os problemas de indisciplina e de organização em sala de aula e de tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada aluno, dá ênfase à identificação de si próprio como professor, e ao reconhecimento dos estilos de ensino que é capaz de utilizar, ou seja, em primeiro plano coloca-se a transmutação da profissionalidade do Administrador, neste caso, na profissionalidade do professor de Administração.

O fato de passar a “se enxergar como professor” possibilita a superação da fase inicial de choque com a realidade e tende a reduzir as tensões,

verificando-se uma progressiva aceitação por parte dos alunos e dos colegas, que permite a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar (ESTEVE, 1995, p. 119).

Penso que seja este o nascedouro da profissionalidade

docente, momento do salto de qualidade da docência, momento em que o profissional deixa de se preocupar com as formalidades da função, deixa de ser governado pelos ritos da função e passa a construir a autoria de sua própria história docente.

### 1.3 As Condições de Trabalho dos Professores Universitários no Brasil

As atuais condições de trabalho dos professores universitários são o reflexo da Política Pública Educacional, que, conforme Freitag (1986), tem sua gênese no planejamento da política educacional montada sob a lógica do mercado, num processo iniciado durante o Governo Militar, que visava ajustar o output do sistema de ensino ao input das necessidades de mercado, visando a formação da força de trabalho para o mercado de trabalho e para as instituições privadas e públicas.

Durante o Governo Militar, o Estado vivia sob a pressão da sociedade que clamava por maiores oportunidades educacionais para a população de baixa renda e a pressão do sistema capitalista, que necessitava de mão de obra mais preparada para seus processos produtivos.

Neste contexto, o Estado assume a responsabilidade de formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional, recebendo, em contrapartida, os pretensos benefícios gerados pelo desenvolvimento prometido pelo mercado.

As estratégias para a educação desenvolvidas à época, então contidas no II Plano Nacional de Desenvolvimento 1975-1979 (BRASIL, 1974), que partia de dois princípios básicos: a integração de todos os níveis de ensino e pesquisa e o pressuposto de que o ensino superior é o setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade (FREITAG, 1986).

A partir deste enfoque dado ao planejamento da política educacional, o Estado passa, por meio do sistema educacional, a cumprir integralmente as funções de reprodução inerentes à manutenção das relações de produção, conforme relata Freitag (1986, p. 107): “se em períodos anteriores a educação já preenchia as funções de reprodução das estruturas de classe, da estrutura de poder e da ideologia, agora passará a assumir mais

uma, a de reprodução da força de trabalho”.

A ideologia dominante transforma o conceito de educação que, de um bem de consumo de utilidade secundária, um privilégio ao qual apenas uma minoria tinha acesso fácil, passa a ser considerado um bem público de extrema importância, que necessita ser disseminado, para que se transforme em desenvolvimento, capaz de distribuir dividendos para todos: Estado, mercado e sociedade.

Na realidade este arranjo beneficia essencialmente às empresas privadas, que transferem ao Estado a responsabilidade e o ônus da educação e do treinamento da mão de obra e ainda obtêm de graça trabalhadores mais qualificados e preparados.

Assim, o Estado, busca incutir na sociedade a necessidade do consumo da educação, sob um manto de política democratizante, quando na realidade, sua preocupação é a formação da força de trabalho, necessária para atender às necessidades da expansão da produção e do mercado.

A educação passa a ser vista apenas no sentido de um investimento que prepara o indivíduo para o trabalho, deixando de ser “um processo de transmissão de cultura geral de humanidades, de saber universal. A educação é a instrumentalização para o trabalho” (FREITAG, 1986, p. 108).

Covre (2008, p. 27) destaca a importância da educação como formação humana, “e de termos uma atenção especial ao papel que os educadores em geral podem desempenhar para ajudar a compor sujeitos que consigam lidar com a continuidade deste mundo de modo humano”. Afirma que vivemos no Brasil ainda sob a imposição da cultura de ensino tecnocrática, desenvolvida a partir de 1968 no bojo das reformas educacionais impostas pelo grupo tecnocrático-militar que estava no poder, resultando nas dificuldades que temos atualmente, com o baixo nível de qualidade do ensino público.

Covre (2008, p. 31) relata, ainda, que foi a graduação quem mais sentiu os efeitos nefastos desta Reforma Educacional Tecnocrática, na qual “a reforma universitária, na década de 1970, na sua orientação de ‘conciliar o humanismo com a tecnologia’, (aspas da autora) foi recaindo na tecnologia/produção”.

Por outro lado, embora os professores tenham alguma preocupação com o evidente abandono por que passa a



graduação (BAZZO, 2007), que vem sendo tratada como um ônus que coloca para si, enquanto docente da universidade, as condições institucionais não permitem que seja diferente, uma vez que não há tempo para o aprimoramento da profissionalidade docente, que ao menos amenize o despreparo dos professores.

Vários depoimentos coletados em sua pesquisa mostram a batalha enfrentada pelos docentes, para dar conta de todas as atribuições de que são cobrados, no sentido de atender às atividades administrativas, que transformam a docência na graduação uma atividade secundária (BAZZO, 2007).

Outro aspecto não menos importante das Políticas Públicas, que afeta as condições de trabalho do professor, é a questão da Avaliação Externa dos Docentes, concebida pela CAPES, a partir da qual se institui na educação um verdadeiro sistema fordista de produção de publicações.

O sistema de avaliação embute uma lógica de mercado, onde impera o pragmatismo do resultado, que valora a atuação do professor indiretamente, baseado em critérios de publicação em revistas especializadas.

Neste contexto em que o professor precisa se desincumbir de suas aulas da graduação com o menor desprendimento de tempo e energia possíveis, o modelo de aula que, possivelmente, melhor se adéqua, é o da educação bancária<sup>9</sup>, necessária para manter o ritmo de trabalho e dar conta do cumprimento das ementas.

Com a utilização desta prática discursiva, de mão única, de caráter instrucionista, o professor incorre em um triplo inconveniente: é incapaz de ensinar, pois limita o exercício da docência a monólogos intermináveis, em nada contribui para a formação da profissionalidade do docente e é incapaz de formar

---

<sup>9</sup> A locução Educação Bancária foi concebida por Freire (2005) para definir a educação que ocorre em um único sentido, do professor para o aluno, tendo o professor como o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor. Desta maneira, segundo o autor, a educação se torna um ato de depositar, em que o professor se torna depositante e os alunos os depositários do conhecimento, com o objetivo de encher os educandos com o conteúdo da sua narração, sem que haja uma apropriação crítica dos conteúdos pelos alunos.

o futuro cidadão crítico (DEMO, 2000).

Com isto, as duas partes se sentem perdidas: de um lado grande parte dos professores com relação ao desinteresse dos alunos, de outro, grande parte dos estudantes com dúvidas se a formação recebida na graduação é suficiente para desenvolver sua carreira profissional, compensando o tempo que destinam à graduação (COVRE, 2008).

Enriquecendo esta discussão, Covre (2008) apresenta dados de uma pesquisa com ex-universitários, publicada pela Folha de S. Paulo de 11/01/2007, focando a evasão das universidades, que questiona o porquê da escola se tornar desinteressante para os alunos.

O resultado apresentado é que 50% dos ingressantes nas instituições privadas e 25% nas públicas acabam não se formando, sendo que a maior causa para o abandono não é a econômica, mas sim o baixo nível de qualidade de ensino. O diagnóstico final da fala dos estudantes, é que a universidade é chata (COVRE, 2008).

Com respeito a este desinteresse e “chatice” em que se transforma a graduação, Covre (2008, p. 32) afirma que “a universidade não toca o corpo emocional de seus estudantes na forma como passa o conhecimento. Não cria laços suficientes”.

Este seria, nas palavras de Rogers (1978, p. 20), o ensino que “lida apenas com o cérebro. Só se coloca ‘do pescoço para cima’. Não envolve sentimentos ou significados pessoais, não tem a mínima relevância para a pessoa como um todo”.

Sustentados nestes fatos é que pondero, a priori, que o ensino universitário no Brasil não vai bem. Além da questão da orientação produtivista da Política Educacional, existem indícios de uma patologia universitária que tende a perpetuar este panorama, descrita por Covre (2008, p. 37),

que passa pela questão da responsabilidade, no rumo dos professores “responder” devidamente por sua função de formadores de universitários. [...] Parece que grande parte de nossos professores [...] perversamente acabaram por internalizar fortes aspectos dessa “pedagogia” instrumentalista, e tendem a formar assim a geração seguinte (aspas da autora).

Bazzo (2007) relata que, entre os professores, existem duas percepções sobre a formação da sua profissionalidade: enquanto há professores que não se preocupam com isto, movidos pelo senso comum de que um grande conhecimento profissional é suficiente para construir um professor (quem sabe, sabe ensinar), há outros que sentem necessidade de melhorar em algum aspecto suas aulas, mas não sabem exatamente onde e que tipo de ajuda precisam e devam procurar.

Assim, coexistem em uma mesma instituição professores que se limitam a dar aulas sem participar ativamente de atividades de pesquisa ou extensão, e outros que, em função das demandas excessivas que assumem, acabam por abandonar as classes de graduação, como já mencionado no presente estudo.

Penso que, enquanto o modelo de avaliação privilegiar a quantidade preterindo um melhor nível de qualidade, e não se referir à capacidade de ensino dos professores, baseado na aprendizagem efetiva dos alunos, não se compeliará os professores a buscar a sua profissionalidade docente.

Bazzo (2007, p. 171) afirma que, os professores priorizam fortemente o termo ensino no binômio ensino-aprendizagem, como se apenas ensinar sem obter resultados bastasse, sendo que, para a maioria, o mais importante é “ter domínio do conhecimento de sua área específica, [...] passar bem o conteúdo aos alunos, e se manter sempre atualizado”.

Dentro desta lógica, conforme Sacristan (2006), os professores atuam em sala de aula de acordo com sua cultura e seu *habitus*<sup>10</sup>. O professor tem um grau de entendimento limitado do significado do seu trabalho, que pode ser estendido ou não de acordo com sua percepção de mundo e a inter-relação desta com seu trabalho.

Neste quadro, é normal que os professores procurem fugir da sua responsabilidade sobre o que é apreendido de fato pelos

---

<sup>10</sup> Conceito utilizado por Bordieu e Passeron (1982, p. 206) que se refere a uma “formação durável e transferível [...], isto é, de esquemas comuns de pensamentos, de percepção, de apreciação, e de ação”, apreendidos pelo indivíduo ao longo de sua formação escolar, que o predispõe a agir de determinadas maneiras, diante das situações de ordem prática, a partir das referências interiorizadas, e os torna capazes de reproduzir essa formação recebida. Para os autores, o *habitus* seria um produto capaz de reproduzir aquilo que o produz.

alunos, comumente sob a alegação de que isso não depende de sua habilidade técnica e sim de outros fatores sobre os quais não tem controle como “motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem” (BAZZO, 2007, p.171), e assim o resultado da aprendizagem é visto como um fator secundário em seu trabalho docente.

Para Charlot (2006), as pesquisas sobre a profissionalidade docente deixam de tocar um aspecto cuja importância transcende a do seu trabalho acadêmico, que é o da sua sobrevivência enquanto ser humano.

A este respeito, o autor afirma que o senso de sobrevivência dos professores é, a rigor, aplicável a qualquer profissional e, nesse sentido, não posso descartar a existência do componente medo em seu planejamento de resistência no emprego: medo de falhar com e na instituição, medo de falhar diante dos outros professores, medo de falhar com os alunos.

Considerando que se sentem desamparados por suas instituições (BAZZO, 2007), e que a responsabilidade sobre a disciplina lecionada é unicamente sua, o medo de falhar faz com que descartem as incertezas, jamais tentem algo novo, apenas trabalhem no sentido de que a ementa seja cumprida integralmente, durante o período letivo, que é condição suficiente para que sua capacidade não seja colocada em dúvida.

Deste modo, cabe lembrar que os professores são trabalhadores, e dependem financeiramente de seu trabalho para sua sobrevivência, e que esta necessidade traz em si uma enorme e importante carga de contradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que busca sua identidade como trabalhador autônomo, também busca o atendimento das suas necessidades básicas, em um processo de alienação contínua no e do trabalho.

#### 1.4 A Autonomia e Alienação do Trabalho Acadêmico

A prática do trabalho docente está essencialmente relacionada à autonomia, à liberdade de pensamento e de expressão. Todavia, há que se considerar que o trabalho do professor, perpassa também pelo modo de produção e pelas relações sociais de produção estabelecidas em seu trabalho.

Serrão (2006, p. 155) considera que o professor está submetido em sua profissão a aspectos institucionais e políticos,

“organizados a partir de uma trama social complexa e contraditória” que se materializa no seu cotidiano e o impede ou ao menos pode dificultar, em grande medida, os movimentos dos professores que buscam agir intencionalmente ou não em direção à autonomia.

Diante destes pressupostos, para a autora, torna-se ilusória qualquer possibilidade emancipatória advinda da reflexão, e questiona esta possibilidade, como se a solução dependesse apenas do querer individual: “Quem não gostaria de ser o sujeito da sua prática? Quem não gostaria de poder exercer a autonomia e a autoria em seus saber-fazer e fazer profissional docente?” (SERRÃO, 2006, p. 155).

Fundamentando suas análises, a autora relata que as relações de produção<sup>11</sup> são estabelecidas, de uma parte, entre pessoas livres que, no entanto, não possuem meios de produção<sup>12</sup> e produtos de seu trabalho para comercializar, possuindo apenas a sua força de trabalho, que colocam à venda, e da outra os proprietários dos meios de produção, que necessitam comprar essa força de trabalho a fim de produzir valores e mercadorias para a manutenção do seu negócio.

No caso do professor, a sua força de trabalho, ou seja, ele próprio consiste no meio de produção e seu vínculo com a instituição de ensino reflete o modo de produção que organizará o seu trabalho.

Neste contexto, a autonomia dos professores é relativizada, pois suas ações são possivelmente regidas por uma determinada lógica de organização: a da racionalidade técnica, que tanto desejam superar, e a lógica de mercado, que, mediante sua prática, contraditoriamente, sustentam, ao mesmo tempo em que se opõem.

Assim, cerceado pelo modo de produção que limita sua

---

<sup>11</sup> Relação de produção é a maneira como se organiza historicamente o trabalho. A atual relação de produção capitalista, ou o trabalho assalariado, é estabelecida entre sujeitos livres que vendem sua força de trabalho a outros que detêm a propriedade dos meios de produção (SERRÃO, 2006).

<sup>12</sup> Meios de produção são as coisas ou objetos que o trabalhador, o professor, emprega (materiais de apoio, computador, folha de papel, caneta, cartucho de tinta, entre outros) para originar o produto do seu trabalho (TRIVIÑOS, 2012).

atuação, os professores são trabalhadores alienados, como um operário da educação, condicionado a seguir uma lógica que pressupõe o preparo de um produto educacional para o mercado.

No entanto, há uma contradição em conceber as relações de produção como suficiente determinante da profissionalidade docente, uma vez que o professor tem a possibilidade de ser, ao mesmo tempo,

legitimador e opositor, numa relação de identidade como prática social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho e do processo de autonomia pedagógico acadêmica da qual é constitutivo (BÚRIGO, 2009c, p. 45).

Contudo, o trabalho do professor difere, em certa medida, do operário tradicional, pois se caracteriza pela intensa interação social e pelo uso da linguagem para a mútua transmissão de experiências que, segundo Maturana (1992), pressupõem uma nova possibilidade de emancipação.

O fator relacionamento interpessoal está ligado à forma como o professor vê o estudante, à consciência que tem dos fenômenos interpessoais que perpassam a relação de ensino-aprendizagem, ao respeito às diferenças e competências individuais, sensibilidade para suas necessidades, e também ao controle que estabelece sobre a própria ansiedade frente à sua atividade.

Este contexto em que se entrelaçam a linguagem e as emoções dá fundamento, segundo Maturana (1992), para que aflorem duas novas dimensões dos envolvidos: a responsabilidade e a liberdade, que balizam o nosso agir espontaneamente frente às outras pessoas.

A responsabilidade conduz a uma abordagem ética das ações, informa a importância das consequências da maneira como agimos, e alerta sobre o efeito que podemos provocar nas outras pessoas.

A liberdade permite a reflexão sobre o sentido do seu trabalho, sobre o que queremos ou não como consequência de nossas ações, e permite agirmos de acordo com nossa vontade, com nossos sentimentos, mesmo diante de condicionantes externos (MATURANA, 1992).

Havendo esta compreensão do agir humano, e, sendo a universidade pública um local de trabalho no qual o professor tem a autonomia pedagógica e a liberdade acadêmica, tanto no que se refere ao que e como produz como à organização do seu tempo (BÚRIGO, 2003), creio que seja possível construir condições de trabalho para a autonomia do professor como trabalhador, como sujeito do seu trabalho e não mero objeto alienado de sua produção.





## 2 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

### 2.1 A Profissionalidade do Professor vista como um Processo

Os professores vivenciam um processo de trabalho que lhes exige a deliberação consciente e, em tempo real, entre componentes de diversos contextos que medeiam a sua profissão, pois ao tempo que devem atender as prescrições da Política Educacional, que determinam a constituição formal da sua tarefa, devem estabelecer diálogos com os demais atores, que estão no seu entorno no fazer acadêmico, e que interferem nestas tarefas.

Para Gernet e Dejours (2010, p. 62), o trabalho é a oportunidade mais habitual do homem estabelecer uma relação com a realidade e o mundo:

Trabalhar significa se defrontar com prescrições, procedimentos, materiais ou instrumentos a serem manipulados; significa se defrontar com pessoas para acolher ou cuidar, porém trabalhar pressupõe também colaborar com uma hierarquia organizacional e com colegas, colegas que será preciso aprender e conhecer e com os quais será preciso poder interagir para atingir o objetivo de produção de um bem ou de um serviço.

O exercício do trabalho obriga a uma confrontação com o real, que leva o trabalhador a pensar e agir de forma desafiadora daquela prevista na organização do seu trabalho, lançando mão de sua mestria, de sua engenhosidade, sua inteligência prática para superar a resistência à sua execução.

Os arranjos que o trabalhador põe em prática para superar as diferenças entre as prescrições e a atividade efetivamente executada, que envolvem além de seu conhecimento técnico, seus sentimentos e afetos, não podem jamais ser previstos, uma vez que são reinventados a cada demanda da atividade, fazendo com que o trabalho seja uma atividade indissociável de seu realizador.

Neste sentido, para Gernet e Dejours (2010, p. 62), “os conhecimentos e o saber-fazer aprendidos são

consideravelmente, talvez mesmo inteiramente, remanejados no curso mesmo da atividade de trabalho, e desvendam assim a parcela subjetiva do trabalho e seu caráter vivo”.

Mas, além de atividade individual, o trabalho é uma relação social e envolve também, em razão disso, “um conjunto complexo de relações entabuladas entre o sujeito e aqueles com e para quem ele trabalha [...] pressupõe invenção e apropriação do saber fazer coletivo” (GERNET; DEJOURS, 2010, p. 63). De acordo com os autores ora mencionados, implica em elaborar e aceitar regras práticas de trabalho que organizem o trabalho concreto e as cooperações possíveis, organizem o viver juntos, ou seja, “o coletivo de trabalho é sempre constituído em torno de regras comuns cuja construção deriva do próprio coletivo” (GERNET; DEJOURS, 2010, p. 63).

A busca negociada deste consenso passa pela reestruturação das regras de organização prescritas para o trabalho, estabelecidas nas normas de procedimento, que passam a ser, por via do diálogo, reinventadas, recriadas e, às vezes, substituídas pelos acordos estabelecidos entre os participantes.

As concepções de trabalho individual e coletivo de Gernet e Dejours (2010) deixam claro que, uma grande parte do trabalho produz-se subjetivamente, por meio do que chamam de maestria e inteligência prática do trabalhador e, considerando que o objeto do trabalho docente são as pessoas, torna-se fundamental a interação com as demandas deste usuário potencial, introduzindo uma racionalidade dialógica capaz de propiciar as condições negociadas ideais em que se estabelecem os processos de ensinagem.

As aulas raramente ocorrem da maneira como são prescritas ou planejadas, mas de acordo com a resultante das interações que se estabelecem, em tempo real, na atividade de ensinagem, e pressupõe a arregimentação e reorganização de uma série de elementos que pertencem ao corpo de aprendizagem do docente que, amalgamados na proporção exata, podem resultar em um propício processo de ensinagem (CONTRERAS, 2002).

A disponibilidade deste conjunto de elementos, cuja essência permanece indefinida, que são reincidentes e recebem diversas denominações na literatura sobre a atividade docente, como saberes, conhecimentos e competências, e sua equilibrada

utilização nas situações de sala de aula, é o que pode a vir caracterizar a profissionalidade docente.

Para Sacristán (1995, p. 65), a definição exata da profissionalidade docente não é fácil, uma vez que do ponto de vista sociológico é considerada uma “semiprofissão, em comparação com as profissões liberais clássicas”. Deste modo, a define como “a afirmação do que é específico na acção (sic) docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para o autor, o conceito de profissionalidade docente está em processo, em permanente elaboração e deve ser contextualizado de acordo com o “momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar” (SACRISTAN, 1995, p. 65).

Deste modo, segundo Sacristán (1995), a possibilidade de sua atualização deve ocorrer em três dimensões diferentes:

- a) em nível das práticas cotidianas de sala de aula;
- b) em nível profissional, onde produzem um saber técnico que modela suas práticas, (formado por ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas); e,
- c) em nível sociocultural, que proporciona valores e conteúdos relevantes.

Para Sacristán (1995), pelo fato da prática educacional se desenvolver naturalmente dentro de uma sociedade e cultura, promovida informalmente entre seus membros, antes mesmo de ser institucionalizada, faz com que haja uma fraca percepção da necessidade do professor que, por isto, tende a ser visto como mero coadjuvante, pois,

Do ponto de vista social a educação escolar e extra-escolar é entendida como um espaço cultural partilhado que não é exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda uma certa legitimidade técnica à acção docente (SACRISTAN, 1995, p. 70).

Reforçando esta idéia, o autor argumenta que os professores fazem parte de uma classe de trabalhadores solitários, que pouco falam de seu ofício entre si, e das possibilidades de melhoria da atividade, e, deste modo, apenas

internalizam, transmitindo pouco de sua prática profissional, tendo dificuldade de construir um saber especializado sobre sua prática.

Assim, o professor tende a aprender por tentativa e erro, onde a sala de aula torna-se o principal local de aprendizagem do docente, sendo que “as influências informais na socialização são mais decisivas que as formais, mais eficazes que os cursos de formação” (SACRISTÁN, 1995, p. 70).

Com vistas a uma melhor definição de profissionalidade, recorro a Kuhn (2011), partindo da sua reflexão sobre paradigmas. Para o autor, (2011, p.220) “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” e ainda, “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, das quais os membros do grupo lançam mão quando necessário, para possibilitar a construção de juízos sobre a realidade a intervir.

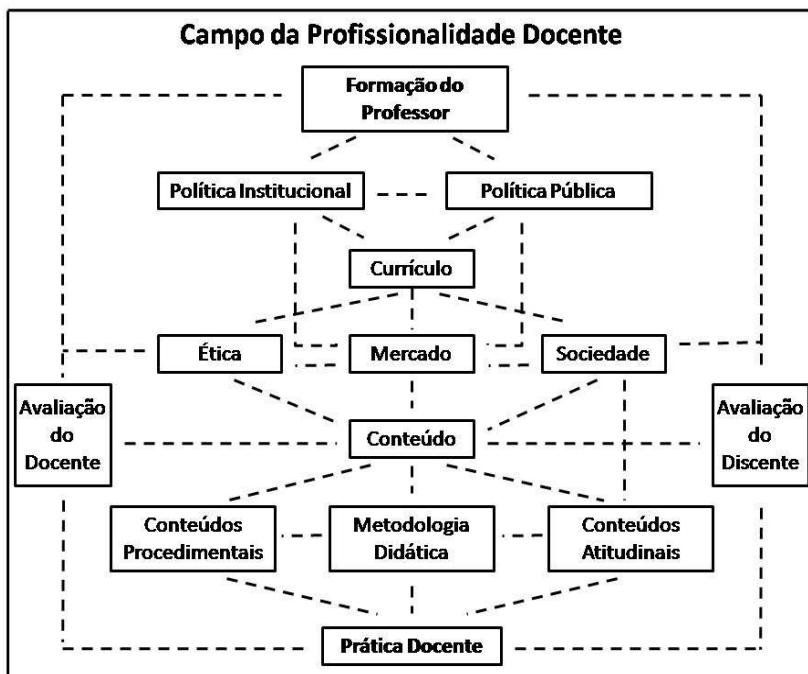
Kuhn (2011) concebe um paradigma como uma matriz, que abriga elementos ordenados de diversas espécies, como: as generalizações simbólicas, cujo significado está implícito na cultura do grupo; as crenças, que balizam os limites da atuação que será aceito pelo grupo; os valores, que contribuem para proporcionar ao participante a sensação de pertencimento ao grupo; a personalidade individual; a experiência advinda dos problemas resolvidos anteriormente; e, o próprio conhecimento do *habitus*.

O conceito de matriz de Kuhn (2011) permite representar o processo de constituição da profissionalidade do professor como um continuum, desde sua educação informal recebida na infância até a plenitude de sua carreira docente, sendo que, as lacunas de formação dos elementos da matriz, vão sendo complementadas ao longo da vida, pelas suas experiências e aprendizagens.

Preservando este sentido de matriz, como uma composição de diferentes elementos, e retornando a Sacristán (1995, p. 74), para quem a prática educativa só pode ser compreendida em relação a todas as múltiplas determinações estabelecidas pelo seu contexto, a prática docente pode ser definida como o lugar da intersecção destes diferentes elementos e, “a essência de sua [do professor] profissionalidade reside na relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir”, em diferentes contextos práticos.

A Figura 2 – Mapa Conceitual da Profissionalidade Docente representa as múltiplas determinações do contexto de ensino, e apesar de não ser conclusivo, ilustra o processo de emersão da profissionalidade docente na sala de aula.

Figura 02 – Mapa conceitual da Profissionalidade Docente.



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Sacristán (1995).

Para Sacristán (1995, p. 83),

A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas idéias e pelos recursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício.

Considero que este entendimento, do processo de constituição da profissionalidade docente, seja fundamental para se pensar com vistas a um salto qualitativo na formação de professores para o ensino universitário público, rompendo de vez com a concepção de formação como mera habilitação para a carreira de professor.

## 2.2 A Educação como Processo

Desde que nasce, até o fim de sua vida, o homem será sujeito de alguma forma de processo educativo, e, neste sentido, Freitag (1986) considera que, conhecer a experiência acumulada por uma geração de pessoas, é indispensável para a sobrevivência das gerações seguintes, sendo que os adultos constantemente suscitam, de forma natural, nas crianças de determinado grupo social, o aprendizado dos meios necessários para sua sobrevivência, de acordo com as inúmeras exigências do meio social e natural a que a criança se destina.

Freitag (1986, p. 17) afirma que a educação se impõe de modo coercitivo para os indivíduos, que sofrerão os seus efeitos em benefício de sua melhor adaptação e integração ao sistema social de que faz parte, para que se efetive no sentido de preservação da ordem, harmonia, equilíbrio, conservação e continuidade do sistema social dado e, deste modo, “para que o sistema [social] sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem seu funcionamento”.

A transmissão da experiência de uma geração para outra, dá-se, assim, fundamentalmente, no interesse da preservação do grupo social, uma vez que a educação transmite, e, deste modo, ajuda a preservar, em essência, a cultura do grupo, representada pela língua, tecnologias, gestual, crenças, enfim, tudo que se relacione ao conhecimento adquirido “através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro” (BRANDÃO, 2006, p. 25).

Neste sentido, a educação é um tema que suscita uma das poucas unanimidades de opinião entre os diferentes sujeitos sociais, sejam partidos políticos, mídia, igreja, trabalhadores, empresários: todos a consideram necessária e importante, por representar um diferencial para a ascensão financeira e social, assim como para o desenvolvimento humano (PIMENTA;

ANASTASIOU, 2011).

Sobre as condições em que se estabelece o processo educativo, Brandão (2006) distingue duas formas básicas sob as quais identificam-se:

- a) A educação propriamente dita, informal, que é inerente aos processos de socialização do indivíduo, e,
- b) o ensino formal, quando a educação passa a ser pensada. Por meio da “Pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2006, p. 26). Momento em que a educação assume o seu papel social estruturante, como um dos componentes da superestrutura da sociedade.

Existe uma visão até certo ponto ingênua da educação apenas como reprodutora de conhecimentos, normas, tecnologias, que esconde a real essência da educação na sociedade moderna, descrita na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) como direito de todos e dever do Estado. Esta definição encobre uma série de finalidades geralmente ocultas que passo a desvelar.

Para Brandão (2006, p. 34), a educação informal possui um caráter livre e comunitário enquanto permanece informal, não escrita, momento a partir do qual, “entre mãos de educadores e a serviço de senhores” tem invertida “as utilizações de seus frutos: o saber e a repartição do saber”, e descreve esta lamentável inversão da utilidade da educação de maneira ao mesmo tempo poética e triste:

A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementaridade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando, aos poucos, usa a escola, os sistemas pedagógicos e as leis do ensino para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. [...] um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das

mesmas idéias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros como escravos (BRANDÃO, 2006, p. 34)

É fato concreto que a sociedade não se apresenta de maneira homogênea, havendo interesses e aspirações próprias de cada grupo social e mesmo interiormente aos grupos. Neste ponto, cabe ressaltar que a educação passa a representar os interesses dos grupos que a fornecem, e Brandão (2006) exemplifica de modo básico em seu texto, ao se referir a grupos primitivos como indígenas, em que a educação mesmo sendo feita de maneira informal, ainda assim acaba refletindo os interesses imediatos do grupo ou mesmo da pessoa que a transmite.

Outro olhar sobre a educação permite que a enxerguemos não apenas como um modo de preservação do status quo, por meio do ajustamento dos indivíduos, mas, sobretudo, um fator de inovação e dinamização das estruturas sociais, na medida em que o indivíduo deixa apenas de reproduzir as experiências percebidas e internalizadas, de modo que,

em vista de tais experiências, sua análise e avaliação crítica, ele se torna capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade [...] tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças (FREITAG, 1986, p. 18).

Neste sentido, Giroux (1997), baseado nas idéias de Gramsci, atribui aos professores o papel de Intelectuais Críticos, semelhantes ao papel dos intelectuais orgânicos descritos por Gramsci (MOCHCOVITCH, 1992), os quais, a partir da interação dialética que estabelecem com as pessoas e com o meio, têm possibilidades de abrir caminho para a transformação social, mediante o progresso intelectual do povo.

Gramsci cunhou a expressão filosofia da práxis<sup>13</sup> para

---

<sup>13</sup> Para Gramsci, a Filosofia da Práxis consistia na crítica sistemática da interpretação dada às Ciências pelos intelectuais tradicionais, que confrontada dialeticamente com a crítica aos conhecimentos do senso



nomear o instrumento com o qual se trabalharia o “núcleo de bom senso que existe dentro do senso comum [...] de modo a levar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 17).

A esta dialética da práxis cotidiana Gramsci atribui o papel transformador, pois, quando trabalhada pelos intelectuais orgânicos, transforma o senso comum em bom senso, e daí, em um salto qualitativo, em uma nova filosofia de mudança das condições do mundo (MOCHCOVITCH, 1992).

Brandão (2006) traz à discussão duas maneiras de como pode ser situada a educação, chamando a atenção para o fato que traz em si duas possibilidades de sentido das quais é mediadora: da educação da pessoa para dentro e da educação da pessoa para fora.

Para Brandão (2006, p. 66), apesar da importância da educação enquanto pensada no sentido para dentro do sujeito, usada “para educá-lo, torná-lo melhor, desenvolver nele tudo o que tem e tudo a que tem direito”, torna-se necessário pensá-la em termos do mundo real a que se destina este homem, como forma de preservação de determinado grupo social, de suas relações sociais, de seus valores, de sua cultura, ou seja, em termos do saber transmitido a uma pessoa que de alguma forma vai servir a todos, contrariando a idéia inicial de que a educação deve servir somente ao homem, individualmente.

Brandão (2006, p. 69) considera que, por mais que se incline a ser interpretada de forma “pura”, a partir de uma ou outra vertente, não dá para desconsiderar que a definição de educação sempre será relativa ao tipo de sociedade em que se origina e a que serve, explicitando “o que são de fato os homens, o mundo e as relações concretas entre o mundo e os homens”.

Deste modo, torna-se ilusório pensar que a educação está desconectada das necessidades sociais, como uma ação social, pois cada sociedade considerada em seu momento histórico possui demandas de educação que devem ser atendidas, e ao mesmo tempo repensadas, sob pena de se colocar em xeque a subsistência desta própria sociedade.

---

comum, oriunda da cultura das classes sociais subalternas, resultaria em uma nova consciência de classe, que auxiliasse as classes populares a ascenderem social e politicamente (MOCHCOVITCH, 1992)

## 2.3 A Pedagogia Universitária

A educação, como uma ação social, como resultado do pensar sobre a realidade, é inseparável do processo de formação. A formação é o resultado da obra do pensamento, da consciência, e deve estar fundamentada em um campo teórico e no contexto histórico, alicerçada em uma proposta pedagógica embasada na interrogação, na reflexão, na crítica, na investigação (BÚRIGO, 2009c).

Isto posto, para a constituição da profissionalidade do professor de Administração, a Pedagogia Universitária é um dos possíveis caminhos, ocupando um lugar de destaque nas agendas dos pesquisadores da educação, conforme a literatura investigada nesta pesquisa.

Todavia, como advertem Charlot (2006) e Sacristán (2006), os estudos sobre a formação e a prática educacional dos professores têm sido conduzidos por pesquisadores cujas atividades colocam-se de maneira distinta da dos professores, fazendo com que muitas vezes se coloquem em uma perspectiva muito distante da realidade da sala de aula, resultando em “uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (SACRISTÁN, 2006, p. 82).

Aquino, Neto e Puentes (2009) analisaram doze trabalhos de diferentes pesquisadores com a intenção de perscrutar os significados presentes nos termos conhecimentos, saberes e competências, que são os mais recorrentes no referencial da Pedagogia Universitária para designar os saberes profissionais dos professores. Pretendiam produzir um ordenamento de sentidos na pluralidade, na composição e heterogeneidade destes termos, de modo a permitir a comparação entre as terminologias.

A resposta que obtiveram é que em lugar de melhorar a compreensão dos conceitos estudados, a pesquisa aumentou sua complexidade, tornando-os menos inteligíveis. “O significado conceitual é quase o mesmo nos onze autores estudados” (AQUINO; NETO; PUENTES, 2009, p. 169), e,

ainda assim, e apesar de todas elas expressarem uma clara preocupação pela melhoria do ensino, da docência e de seus

saberes, apresentam resultados que têm contribuído muito pouco no sentido de ajudar na compreensão que os próprios formadores de professores têm deste objeto de estudo. Parece que, na mesma medida que aumentam as pesquisas sobre o tema, mais complexas e menos inteligíveis elas se tornam. (AQUINO; NETO; PUENTES, 2009, P. 181).

O Quadro 03 – Saberes necessários à docência (Vide Apêndice A) apresenta a diversidade terminológica dos trabalhos de Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Ghautier et al. (1998), Tardif (2003), Raymond e Tardif (2000) e Cunha (2004), autores que se referem aos saberes necessários ao professor (AQUINO; NETO; PUENTES, 2009).

O Quadro 04 – Competências necessárias à docência (Vide Apêndice B) apresenta o que os autores Masetto (1998), Braslavski (1999), Zabalza (2006) e Perrenoud (2000), tratam como competências (AQUINO; NETO; PUENTES, 2009).

O Quadro 05 – Conhecimentos necessários à docência (Vide Apêndice C), por fim, traz as definições de Shulman (2005) e Garcia (1992), que situam o conhecimento, em seus trabalhos, no contexto da prática docente.

Embora, na educação, os termos saberes, conhecimentos e competências representem conceitos de sentido diferentes, nos trabalhos dos autores citados, verifica-se que são utilizados indistintamente, todos empregados para designar o conjunto de “capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor”, ou para se referir a três “ingredientes fundamentais” para a profissionalidade docente, “saber, saber-fazer e saber-ser” (AQUINO; NETO; PUENTES, 2009, p. 182).

Cabe destacar que, se a formação do professor for instrumental, fragmentada, adequada a princípios previamente definidos, sem uma teoria que dê sustentação à compreensão de sua prática, sua ação docente certamente se concretizará em um vazio social. De acordo com Búrigo (2009c, p. 83),

faz-se necessário vivenciar, experimentar, adquirir atitudes e valores que é distinto de simplesmente conformar-se com o saber, o

conhecer, o compreender e investigar aplicadamente. É necessário ir além, com a perspectiva de transformar o meio social.

Segundo Sacristán (2006), a Pedagogia Universitária vem apontando essencialmente para duas tendências investigativas: a pós-positivista e a pós-weberiana.

O pós-positivismo caracteriza-se por trazer implícita a negação da possibilidade de que a Ciência Pedagógica possa resultar ou originar caminhos para orientar a prática pedagógica, uma vez que a prática pedagógica se constitui a partir da prática profissional e da reflexão sobre a prática educacional, e não está diretamente baseada no conhecimento científico, instrumental.

Sacristán (2006) é bastante cético com o resultado prático das pesquisas, pois, para ele, a prática não pode ser inventada pelos teóricos, e sendo essas propostas criadas pelos teóricos, e não pelas pessoas que trabalham nas salas de aula, são incapazes de transformar a realidade do professor, visto que este é obrigado a criar, em tempo real, sua própria prática.

O pós-positivismo tende a conseguir muitos seguidores, dissociado de um aprofundamento teórico, porque apresenta algumas metáforas atraentes aos pesquisadores, como a do professor reflexivo, a do professor investigador, o professor intelectual crítico, o professor como artesão, professor como artista, professor como fazendeiro e como jardineiro (SACRISTÁN, 2006).

A teoria pós-weberiana se baseia na dissolução do modelo organizativo-educativo, por conta da crise da concepção dos sistemas educativos, acentuada pelo neoliberalismo por meio das suas práticas de mercadorização do ensino, que colocam o professor como coadjuvante do processo.

Para os pós-weberianos, atravessamos um momento de crise onde foram gradativamente depreciados alguns valores do modelo de ensino moldado por uma perspectiva centralizadora, ocorrendo dissolução dos vínculos entre os professores e o seu trabalho e entre o professor e os seus pares, privando-o sistematicamente de sua participação política, reivindicativa e de pensamento.

Neste sentido, a transfiguração da educação em mercadoria e a consequente criação do mercado da educação patrocinado pelo neoliberalismo acabaram por sentenciar o

professor a ser um mero produtor, que passa a fazer o que o mercado determina, negando o processo de desenvolvimento da ciência ou da sua própria consciência.

As duas correntes se colocam em posições conflitantes, sendo que os pesquisadores da corrente pós-positivista acreditam na possibilidade de crescimento da profissionalidade dos professores, como sujeito e não objeto da sua produção, enquanto que os pós-weberianos advogam que, para uma formação sustentada na prática social, fazem-se necessárias condições materiais e políticas propícias.

Para os pós-weberianos, a constituição da profissionalidade dos professores é dificultada face ao declínio do prestígio da profissão, à atual situação de aviltamento das condições laborais, pessoais e de formação por que passam os educadores, que não propiciam as condições necessárias para o processo de reação ao sistema estabelecido.

Sacristan (2006, p. 85) entende que os professores trabalham dentro de um conjuntura sobre a qual não tem controle, e isenta-os, em parte, da responsabilidade por sua apatia ao afirmar que “ninguém pode dar o que não tem”, no sentido de que, se são cobrados a oferecer condições para uma educação no sentido amplo, devem ser preparados para isso, melhor pagos por isso e melhor reconhecidos socialmente e com melhores condições de trabalho.

Isto posto, acredito que o professor, intencionalmente ou não, passa a adotar uma linha de pensamento que o encaminha para opções de ação educativa que acabam por negar sua autonomia, optando pela linearidade de pensamento em detrimento da complexidade, pelo bancarismo, ao invés da dialogicidade, pela multidisciplinaridade, isolando os conhecimentos em células, preterindo a interdisciplinaridade, a interpenetração dos conhecimentos, a segurança da aula discursiva, em troca do desafio da co-participação dos alunos na construção do conhecimento.

Tratarei a seguir dos três enfoques teóricos mais representativos do pós-positivismo: o professor reflexivo, o professor como pesquisador e o professor como intelectual crítico.

### 2.3.1 *O Professor Reflexivo*

Etimologicamente, a palavra reflexão provém do latim *reflecto* com o significado de recurvar, vergar, dobrar, “concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, idéias, sentimentos” (HOUAISS, 2001, n. p.).

Para Ghedin (2006, p. 130), “todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade é um sujeito reflexivo”. Neste sentido, a natural reflexividade humana encontra-se ligada ao seu trabalho, à sua ação e ao pensar. A ação se entrelaçando com a reflexão constitui sua evolução histórica, o movimento fundante do ser humano e de sua condição social.

Libâneo (2006) faz a distinção entre dois sub-modelos de reflexividade, a reflexão crítica, que se situa na perspectiva da reflexão como prática para a reconstrução social, na perspectiva do ensino como atividade crítica, com suas implicações sociais e políticas, e a reflexividade pragmática, que visa à solução de problemas dentro da realidade instrumental, através da reflexão utilizada como prática individual do professor.

No mundo acadêmico, contudo, a atividade de ensino é caracterizada por por situações incertas, instáveis, singulares, e nas quais é constante a presença de conflitos de valor. Os professores, na prática, têm que estar aptos a dar conta de problemas e situações que surgem inesperadamente e fogem ao seu repertório técnico pré-determinado (CONTRERAS, 2002).

A partir deste contexto, o professor obriga-se a que Contreras (2002) denomina de Reflexão na Ação (Reflexão-Ação), isto é, quando deve refletir sobre e na ação, confrontando seus conhecimentos práticos e sua percepção da situação, o que resulta na criação de novas perspectivas, possibilitando a compreensão do problema de maneira original.

A reflexão-ação pode ser rápida e pontual para solucionar uma discordância eventual ou pode ser duradoura, como a reflexão acerca de uma determinada técnica de ensino que está sendo utilizada e, assim, caracteriza-se como conhecimento na ação, em que o conhecimento não precede a ação, mas está na ação e, neste movimento, pensa sobre o que faz e pensa enquanto faz. A reflexão deve ser focada sobre a ação em si e sobre os resultados da ação, de maneira a formar um novo entendimento sobre a questão.

Isto posto, ao colocar em andamento a espiral avaliação-ação (reflexão-ação), torna-se um processo semelhante ao utilizado pelos pesquisadores, onde “o pensar e o fazer vão se entrelaçando no ‘diálogo’ gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso” (CONTRERAS, 2002, p. 111, aspas do autor).

No entanto, o nível de qualidade desta prática reflexiva pressupõe que não se tenha apenas uma conotação tecnicista, restrita apenas às alternativas pedagógicas inerentes ao repertório técnico individual do professor, mas que possa transcender o ambiente de aula e fazer referência às necessidades de formação do aluno.

Libâneo (2006) destaca que a reflexividade é uma característica inata dos seres humanos, pois todos pensam no que e como estão fazendo, numa auto-análise sobre suas ações. Destaca três significados distintos para a reflexividade.

O primeiro refere-se ao “exame de consciência sobre os atos praticados”, ao ato de “pensar sobre mim mesmo”, “pensar sobre o conteúdo da minha mente” (LIBÂNEO, 2006, p. 56). A reflexão, assim, se instalaria no interior do indivíduo, externamente à realidade, e seria um organizador teórico das experiências vividas, um configurador interno que daria sentido à realidade exterior.

O segundo significado refere-se à reflexividade como mediadora entre o indivíduo e o seu fazer, entre o mundo externo e as ações do sujeito, que caracteriza o pensamento que precede e desencadeia a ação.

A terceira forma possível de reflexão, é a reflexão dialética, a que atua sobre uma realidade dada, externa à pessoa, que se encontra em movimento, composta do “mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas”, passível de ser capturada pela minha reflexão, ou seja, captada pelo meu pensamento em suas relações e nexos constitutivos, produzindo uma explicação do real através da síntese do pensamento, das teorias e da reflexão (LIBÂNEO, 2006, p. 57).

Penso que, apesar da prática da reflexão cotidiana ser importante constituinte de sua profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995), este não é um comportamento que possa surgir autonomamente, mas somente a partir de um processo formativo que permita a conscientização dos professores a respeito da necessidade de conhecer sua prática, articulando-a

ao atual processo de desenvolvimento da educação superior, de forma reflexiva, de modo a ensejar novas ações e reflexões.

### *2.3.2 O Professor como Pesquisador*

Assim como a reflexividade, a predisposição para que pesquise, está na base da constituição do homem, que, desde criança, é levado por sua curiosidade, e começa a questionar em busca de resposta para as dúvidas sobre as coisas que compõem seu mundo e sua existência cotidiana. “E por isso pergunta. E quer respostas para suas perguntas” (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003, p. 17).

As pessoas perguntam, e, sob este prisma, o pesquisador não deve ser considerado como um ser especial, sendo seus questionamentos iguais aos demais na essência, cabendo distinção apenas entre a curiosidade natural a todas as pessoas e a curiosidade epistemológica, mais rigorosa e metodicamente perseguidora de seu objeto, que o move, e sem a qual não é possível aprender e nem ensinar (FREIRE, 1996).

Penso, com base na literatura estudada (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996; TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003), que neste ponto é preciso fazer uma distinção entre três tipos de pesquisa que hodiernamente permeiam a vida do docente universitário: a pesquisa dita pura, que ele produz em seus grupos de pesquisa, a pesquisa instrumental, que ele utiliza na preparação de suas aulas e a pesquisa na ação, que acontece dentro da sala de aula, baseada na experiência e aprendizagem do professor com seu dia-a-dia, que representa sua práxis e que é objeto dos estudos da Pedagogia Universitária em sua vertente pós-positivista.

No entender de Ghedin (2006), esta pesquisa do dia-a-dia seria, ao lado da reflexão, o eixo de formação articulador da construção do conhecimento do professor, quando afirma que o processo formativo funda-se na reflexão sobre a ação concomitante com a prática docente, que lhe serve de meio e fim, ao mesmo tempo fonte de pesquisa e de aplicação da reflexão.

A pesquisa realiza-se a partir do momento em que o professor-pesquisador assume com os alunos a responsabilidade conjunta pelo seu aprendizado, e coloca em discussão na sala de aula não o conhecimento estratificado e já pronto sobre o objeto, mas o próprio objeto de estudo, para que seja observado,



delimitado, cindido, cercado, enfim, decifrado e refletido em dialogicidade com os alunos (FREIRE, 1996). Deste modo, a pesquisa exige uma reorientação dos papéis dos docentes e discentes para trabalharem em parceria, em uma ação conjunta entre professor e aluno.

Siqueira Filho, Pexer e Tamanini (2008) também situam a pesquisa como forma principal de atualização e aprofundamento dos conteúdos em sala de aula, mas, alertam das condições que se fazem necessárias para que esta pesquisa ocorra com bom nível de qualidade, e que passam também pelo desejo de investigar do professor.

Os autores destacam que:

Se a fragmentação do saber é um dos responsáveis pela crise na educação, autores como Morin (1991), que defende a complexidade do conhecimento, Pignatari (2004), a metalinguagem, Serres (1993), o pensamento comparativo, Demo (2003), o pensamento reconstrutivo, Freire (1997), a educação como autonomia, reconhecem que somente por meio da pesquisa somos capazes de realizar a produção e a utilização do conhecimento, e esta crença tem passado ao largo destes anos pelo imaginário dos professores (SIQUEIRA FILHO; PEXER; TAMANINI, 2008, p. 49).

Apesar dos autores destacarem a pesquisa como atividade institucionalizada, se tratada da maneira mais trivial, tocada por nossa curiosidade, está presente em todos os momentos de nosso cotidiano, como salienta Freire (1996).

Todavia, a pesquisa mais articulada, cientificamente fundamentada, já está presente no trabalho acadêmico do professor de universidade pública. No entanto, ainda não existe uma linha de ação, por meio das Políticas Públicas Educacionais, que leve a pesquisa continuamente aos alunos, desde as séries iniciais, de maneira que se estabeleça uma cultura de pesquisa.

Acredito que esta mudança de postura diante do processo de formação depende de transformações mais amplas, que incluem, conforme Búrigo (2009b), a desconstrução das atuais políticas públicas educacionais, não se limitando apenas ao

gerenciamento interno das instituições, mas exigindo o comprometimento, o querer compartilhado entre a instituição e a força de trabalho dos professores, que, presentemente, muitas vezes, em nome da sua sobrevivência, tem aceitado sem questionar a atual situação, adotando uma postura conservadora com relação ao seu trabalho.

### 2.3.3 *O Professor como Intelectual Crítico*

A concepção do professor como intelectual crítico foi desenvolvida a partir dos estudos de Giroux (1997) sobre as idéias de Gramsci, com relação ao papel dos intelectuais orgânicos na função de produtores e reprodutores da vida social, responsáveis por construir críticas e estabelecer novas bases teóricas em que se assentem novas formas de busca da autonomia nas relações sociais.

Na prática, a teoria aspira que os professores atuem de maneira a

utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p.163).

Giroux (1997) explicita as três dimensões da atuação do professor intelectual crítico: em primeiro lugar está a exigência de produção de um trabalho intelectual próprio em oposição ao ensino totalmente técnico ou instrumental, em segundo, a postura de intelectual crítico, envolvido com a prática social cotidiana e, por fim, a de desenvolver junto aos alunos não só uma compreensão das circunstâncias históricas em que ocorre o ensino, mas também criar as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que perpassam o cotidiano acadêmico.

Para o autor em comento, a série de mudanças educacionais promovidas pelo capitalismo tem transformado os professores em meros objetos, e tirado a oportunidade de se

tornarem uma liderança intelectual e moral necessária à preparação dos alunos para que se tornem cidadãos ativos e críticos.

Para Giroux (1997, p.161),

Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Neste sentido, Giroux (1997) atribui exclusivamente aos professores a responsabilidade da adoção de uma pedagogia crítica, sem levar em conta as condições de trabalho e relações de produção que se estabelecem nas universidades públicas.

No entanto, esta proposta de Giroux (1997) está longe de ser a solução para as dificuldades dos professores em suas atividades, e a transformação do professor em intelectual crítico. Penso que o professor deva buscar um contexto que se constitua no coletivo, em que ocorra a participação dos alunos e da instituição, para que o ensino tenha significado e produza a transformação social de que se supõe capaz.

Todavia, as adversidades encontradas no cotidiano de trabalho do professor não devem ser entendidas como empecilho do professor como intelectual crítico, ao contrário, são motores naturais de sua atividade intelectual, visto que representam oportunidades de transformação da realidade.

Assim, as relações que o professor mantém com o seu trabalho e as condições de trabalho a ele propiciadas, são estruturantes da construção de uma docência crítica, uma vez que seu enfrentamento constitui a própria razão da existência do intelectual crítico.

Creio que a pesquisa, a reflexão e a crítica fazem parte diária do desenvolvimento da atividade profissional do professor, num “movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova, de acordo com a dinâmica da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2011b, p. 21). Todavia, esta divisão proposta para diferentes

comportamentos dos professores, que nega a dinâmica da vida acadêmica, é encontrada, de forma pura, apenas na literatura, e serve de reflexão para o próprio cotidiano acadêmico do professor, enquanto intelectual crítico.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, realizada no âmbito da Gestão Universitária, busca essencialmente a construção e sistematização de conhecimentos com respeito à constituição da profissionalidade docente de professores de Administração da UFSC.

De acordo com Moresi (2003), a pesquisa, para que tenha validade no universo científico, deve obedecer a certas exigências metodológicas, e para isto, determinados critérios devem ser obedecidos, como coerência, consistência, originalidade e objetivação.

Para Triviños (2001. p. 16), para além do atendimento das exigências metodológicas apontadas por Moresi (2003), faz-se pertinente “conhecer o fenômeno que nos preocupa. Isto em primeiro lugar. Em seguida, para mudar, ou transformar, essa realidade representada pelo problema”.

Deste modo, no presente Capítulo, descrevo as características dos modos, por meio dos quais, busquei conhecer as relações existentes na realidade do fenômeno em estudo. Isto posto, iniciarei descrevendo o tipo e a natureza do estudo, a seguir, o processo de seleção da população e da amostra, finalizando com a descrição dos instrumentos utilizados para coleta e do processo utilizado na análise das informações coletadas.

#### 3.1 Tipo e Natureza do Estudo

A escolha do objeto ou problema de estudo é a primeira e talvez a mais importante fase da pesquisa científica, pois deve cumprir uma série de exigências, que vão desde o atendimento a limitações práticas, como o tempo disponível para a pesquisa, até outras de caráter mais geral, como escolher um tema que se apresente dentro do nosso campo de formação (TRIVIÑOS, 2001).

Triviños (2001, p. 41) adverte que é mais prudente o pesquisador dirigir sua curiosidade para um problema que se apresente dentro de seu campo de atuação profissional, para assuntos que pertençam ao seu universo de conhecimento, dentro de seu campo de formação, pois isto “elimina muitos esforços extraordinariamente grandes para o pesquisador, caso

esse realizasse uma pesquisa fora do âmbito de sua especialidade”.

Sigo este entendimento, pois, a meu ver, esta pesquisa, como instrumento para entender o processo de constituição da profissionalidade docente, apesar de grande parte se realizar no âmbito da Pedagogia, é extremamente pertinente a um Administrador, que pretenda ser um futuro professor de Administração.

Isto posto, definido o problema em estudo – Como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à atuação como professor do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina? – o primeiro momento da pesquisa consistiu na consulta à literatura disponível em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, documentos legais, normas, regulamentos e outros, sobre a temática de interesse.

Esta primeira ação caracteriza-se como uma investigação bibliográfica, que se fez necessária objetivando conhecer o estado da arte do fenômeno investigado, e construir a sua base teórica, a estrutura conceitual que possibilitou a sustentação ao desenvolvimento da Pesquisa.

Esta minha primeira aproximação do tema foi extremamente agradável, pois me permitiu entender diversas experiências como aluno e como professor, deixando entrever, em vários momentos, nas imagens mentais construídas por meio dos textos, momentos emblemáticos vividos em sala de aula.

Eram imagens que, refletindo o que estava sendo descrito pelos autores, reproduziam fielmente o ocorrido na minha prática, como aluno e professor. Conteúdos que, paradoxalmente, eram-me estranhos e ao mesmo tempo tratavam de questões tão familiares às situações que eu já havia presenciado.

O estímulo proporcionado por esta redescoberta das minhas vivências, da minha formação e do meu trabalho docente, nos textos estudados, foi fundamental, para confirmar que o tema e a abordagem escolhidos foram adequados, elevando o nível de confiança nos resultados desta pesquisa.

Na perspectiva de responder o como e o porquê o fenômeno investigado, ou seja, a profissionalidade do professor se manifesta, optei por conduzir a pesquisa com o emprego de estudo de caso, tendo como campo de investigação o curso de graduação em Administração da UFSC.

Como se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, busquei compreender o fenômeno investigado em uma perspectiva histórica, social e cultural, o que implica compreender suas causas, contradições e relações com outros fenômenos, a fim de obter resultados que constituam generalidades, que possam vir a interessar a determinados grupos de investigadores especialistas, como ponto de partida para novas reflexões, idéias, significados e compreensões sobre o fenômeno estudado.

De acordo com Triviños (2012, p. 130), buscar a compreensão do fenômeno significa desvelar:

as raízes dele, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e entender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Neste sentido, busquei no percurso histórico de formação a atuação dos Professores de Administração pesquisados, os fatores intervenientes no processo de constituição da sua profissionalidade docente, através da compreensão de suas experiências de vida, de sua formação acadêmica, de suas experiências profissionais e sua experiência docente, e do significado atribuído por eles ao seu trabalho acadêmico.

Quanto à sua finalidade, a pesquisa se caracteriza por ser descritiva, isto é, que busca descrever características do fenômeno ou da população estudada, sem que haja a manipulação das informações por meio de ferramentas estatísticas, e também, caracteriza-se como explicativa, pois busca explicar razões da ocorrência do fenômeno estudado.

Para Triviños (2012, p. 110), a pesquisa descritiva:

pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade [...] seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores.

Moresi (2003, p. 09) argumenta que uma investigação explicativa “tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhe os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”.

Em síntese, o presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva e explicativa, com base no estudo de caso, que busca compreender a profissionalidade dos Professores do Curso de Administração da UFSC, em relação às suas determinações sociais, históricas, culturais, políticas e técnico-profissionais.

### 3.2 População e Amostra

A população, com base em Triviños (2001), é considerada apenas uma referência quantitativa que representa o universo passível de ser explorado pela pesquisa, e uma vez que a pesquisa qualitativa não busca quantificar resultados, esta informação é utilizada apenas de maneira auxiliar no processo de descrever e interpretar as informações.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa não pretende generalizar seus resultados, mas “apenas obter generalidades, idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram no estudo”, ela não se apóia na estatística para fixar o tamanho da amostra, que é fixado, em certa medida, arbitrariamente (TRIVIÑOS, 2001, p. 83).

Deste modo, a população deste estudo é composta por 36 professores, cuja distribuição por gênero, tempo de trabalho no CAD e cargo<sup>14</sup> ocupado, pode ser vista na Tabela 01 – Distribuição da População – Professores Efetivos do CAD/CSE.

---

<sup>14</sup> A Carreira do Magistério Superior na UFSC encontra-se estruturada em cinco classes, a saber: Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto, Professor Associado, e, no topo da carreira, Professor Titular (Vide Seção 1.2 – A Formação do Professor de Administração no Brasil). A progressão na carreira é possível: horizontalmente ascendendo em níveis, dentro da mesma classe, por meio de avaliação de desempenho acadêmico; e, verticalmente, de uma classe para a subsequente, exclusivamente por titulação e/ou por desempenho acadêmico (UFSC, 2006).



Tabela 01 – Distribuição da População – Professores Efetivos do CAD/CSE

Distribuição/ano		1965\1975	1976/1985	1986/1995	1996/2005	2006/ Ago. 2012	TOTAL
Gênero	Masculino	3	4	1	6	16	30
	Feminino	0	0	1	1	4	6
Cargo	Adjunto	1	2	0	4	19	26
	Associado	2	2	2	2	1	9
	Titular	0	0	0	1	0	1
TOTAL		3	4	2	7	20	36

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do Curso de Administração da UFSC, em agosto/2012

Diante do fenômeno em estudo, optei em trabalhar apenas com os professores efetivos<sup>15</sup> lotados no Departamento de Ciências da Administração, do Centro Sócio-Econômico (CSE), da Universidade Federal de Santa Catarina.

A opção por trabalhar apenas com os professores efetivos, na ativa, justifica-se por estarem desenvolvendo seu trabalho acadêmico e vivenciando o cotidiano da UFSC. Optei em não trabalhar com professor substituto por este ter um caráter temporário com a Instituição, bem como com o professor inativo, que apesar de sua vivência na Universidade, não está mais cotidianamente no espaço acadêmico, neste caso do CAD/CSE/UFSC.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (2001, p. 36), apesar de não existir a preocupação “com as relações estatísticas entre a população e a amostra, no sentido em que esta seja quantitativamente representativa da população”, o pesquisador deve fazer a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa apoiado em critérios claros emanados dos objetivos da investigação.

Deste modo, no sentido de contemplar a exigência da construção de uma perspectiva histórica do processo de constituição da profissionalidade dos professores, defini a amostra deste estudo compondo por um Professor efetivo que

<sup>15</sup> Professor efetivo, de acordo com a Lei nº 8112/90 (BRASIL, 1990) é o servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo.

tenha ingressado em cada década de existência do Curso de Administração da UFSC.

Tendo em vista que o Curso foi criado em 1965, a amostra foi constituída por:

- a) um Professor ingressante até o ano de 1975 (D-1)<sup>16</sup>;
- b) um Professor ingressante entre os anos de 1976 e 1985 (D-2);
- c) um Professor ingressante entre os anos de 1986 e 1995 (D-3);
- d) um Professor ingressante entre os anos de 1996 e 2005 (D-4); e,
- e) um Professor ingressante a partir de 2006 (D-5).

Optei por esta amostra, tendo em mente o caráter de processo da constituição da profissionalidade do professor em função do tempo de atividade de cada docente no CAD/CSE/UFSC.

Outra justificativa para a delimitação da amostra centra-se na representatividade para estabelecer a necessária temporalidade de comportamento deste processo histórico, em função dos diversos estágios de desenvolvimento por que passou a sociedade, a profissão docente e a Universidade, durante estas décadas de criação do curso de Administração na UFSC.

A escolha do entrevistado de cada grupo, representado em cada década do Curso de Administração da UFSC, foi feita de maneira aleatória. Antes da entrevista preparei uma relação com os nomes dos professores pertencentes a cada grupo de tempo de docência, agrupados de acordo com a Tabela 01 – Distribuição da População – Professores Efetivos do CAD/CSE.

Procurei pelos professores em suas salas, agendando as entrevistas quando era manifestado o interesse e disponibilidade de tempo para sua realização. Neste primeiro contato, esclareci o motivo da entrevista, informei sobre o assunto a ser abordado, sobre o tempo estimado para a entrevista, e ainda sobre o sigilo de suas identidades. As entrevistas aconteceram entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2012, perfazendo, cada entrevista, aproximadamente 60 minutos de gravação.

---

<sup>16</sup> Legenda: D - Docente; O número representando cada década de existência do Curso de Administração da UFSC.

### 3.3 Coleta e Análise das Informações

Com base em Triviños (2012, p. 161), foi utilizada a análise de conteúdo que, na sua fase de pré-análise, inicia-se concomitantemente à própria seleção do referencial teórico, o que permite ao investigador “formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus de investigação”, que é o campo onde o investigador vai fixar sua atenção ao buscar as informações.

Esta pré-análise do referencial teórico possibilitou, deste modo, orientar o conteúdo contemplado na entrevista semi-estruturada, de maneira a obter dos entrevistados a informação que interessa à pesquisa.

Assim, a partir da decisão da utilização da análise de conteúdo, e com base no referencial teórico, construí o instrumento de coleta de dados, constituído de um roteiro de entrevista semi-estruturada (vide Apêndice D – Roteiro de Entrevista), que, conforme Triviños (2001, p. 37), “parte de um conjunto de questionamentos básicos [...] para alcançar uma visão geral da história de vida da pessoa. Cumprirá, em parte, uma espécie de estudo exploratório da problemática da existência do entrevistado”.

Isto posto, para a construção deste instrumento e posterior sistematização e avaliação do conteúdo das respostas, com vistas aos objetivos inicialmente propostos, foram definidas as seguintes categorias empíricas: Formação do Professor, Constituição da Profissionalidade e Papel do Professor, seguindo, neste primeiro momento, o que propõe Vergara (2008, p. 18):

as categorias devem ser: (a) exaustivas, isto é, devem permitir a inclusão de praticamente todos os elementos, embora nem sempre isso seja possível; (b) mutuamente exclusivas, ou seja, cada elemento só poderá ser incluído em uma única categoria; (c) objetivas, isto é, definidas de maneira precisa, a fim de evitar dúvidas na distribuição dos elementos; (d) pertinentes, ou seja, adequadas ao objetivo da pesquisa.

As questões foram, então, elaboradas de modo a sular as

entrevistas, visando atender a três categorias empíricas preliminarmente estabelecidas e seus conteúdos básicos:

- a) Formação do Professor (Historicidade; Formação Acadêmica; Formação Profissional);
- b) Constituição da Profissionalidade (Condições de Trabalho (Políticas Públicas; Políticas Institucionais); Processo de Formação; Prática Docente); e,
- c) Papel do Professor (Visão de Professor Universitário; Trabalho Acadêmico).

Passado o momento inicial de desconforto mútuo e, a partir do momento em que a conversa evoluía, o adequado encadeamento das questões permitiu que a conversa fluísse, na maior parte do tempo, sendo necessárias apenas pequenas intervenções no curso das falas, em direção às informações necessárias à minha pesquisa.

Minha ansiedade e nervosismo pela minha inexistente experiência como entrevistador, e a dúvida, em um momento inicial, sobre a eficácia do instrumento, desfizeram-se logo com o primeiro entrevistado, quando sua fala começou a aludir ao meu referencial teórico, proporcionando-me a segurança de que estava no caminho certo.

A atitude dos Professores muito contribuiu para acalmar este entrevistador, uma vez que demonstraram grande empolgação em falar sobre suas realizações. As entrevistas aconteceram, então, em um clima cordial, tranquilo, chegando, em alguns momentos, a propiciar um ambiente para desabafos, em tom de cumplicidade.

Para análise das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, conforme Triviños (2012) e Vergara (2008) é um conjunto de técnicas de análise de comunicação escrita ou oral, que permite identificar o que está sendo dito a respeito de determinado assunto, através da utilização de procedimentos sistemáticos, possibilitando a obtenção das informações de interesse do pesquisador por meio da apreciação objetiva das mensagens.

Neste sentido, sistematizei o corpus de investigação, iniciando com uma cuidadosa transcrição das falas dos Professores, preservando todas as expressões utilizadas e seus vícios de linguagem. A transcrição de cada entrevista foi em seguida conferida com sua gravação de origem, para certificarme de sua exatidão.

A partir deste material escrito, elaborei uma tabela posicionando, nas abscissas, as categorias de análise previamente estabelecidas, e nas ordenadas, os trechos das falas dos Professores entrevistados, distribuindo-os de acordo com esta organização, e mantendo, a princípio, os trechos ambíguos ou com pluralidade de informação em todos os quadros atinentes.

Neste momento da análise preliminar das informações, evidenciou-se que as categorias, na realidade, não se comportam da maneira prevista por Vergara (2008), e que seus limites se mostram mais permeáveis do que supunha a autora, tornando bastante trabalhosa minha tarefa da separação dos conteúdos das falas dos Professores.

Esta discordância, que se materializou neste trabalho, foi motivo de análise de Cheptulin (1982), com respeito a como se constitui uma categoria. O autor afirma que, ao estabelecermos uma categoria de análise, tomamos como referência apenas alguns objetos particulares, que estão inseridos no conteúdo do conceito geral daquela categoria e, portanto, não temos, a priori, conhecimento da totalidade de seu conteúdo. Deste modo, sem conhecer sua totalidade, não é possível ao pesquisador, conhecer os limites reais das categorias que estabelece preliminarmente.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 57), temos que, “desenvolvendo-se com base na prática, o conhecimento representa um processo histórico, no decorrer do qual o homem penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos”, e, neste processo, as categorias aparecem como graus de desenvolvimento destes conhecimentos, e refletem aspectos particulares “ (...) em um estágio rigorosamente determinado do desenvolvimento do conhecimento”.

Ainda, segundo o autor, à medida que o conhecimento sobre os fenômenos avançam, colocam “em evidência novos aspectos e laços universais que não voltam mais para as categorias existentes, e que exigem, para se exprimir-se, ser fixados em novas categorias” (CHEPTULIN, 1982, p. 58).

Disto se depreende que, para Cheptulin (1982), as categorias não devam ser fixas e estáticas, mas que elas estejam em constante movimento no decorrer da pesquisa, uma vez que servem para referenciar um conhecimento, que está também em movimento.

Baseado neste entendimento, pude dirimir uma dúvida, surgida no início da fase de categorização, entre criar novas categorias ou encaixar as informações nas categorias existentes, mesmo que houvesse imperfeições de delimitação de conteúdo, dada a insubordinação dos conteúdos das falas aos limites das categorias previamente definidas.

Isto porque, é praticamente impossível que o Professor, ao falar, isole o seu juízo sobre um determinado assunto, deixando de fazer referência a outros aspectos que constituem sua atividade acadêmica, que por se constituírem de atividades entrelaçadas no seu dia a dia, acabam também por se entrelaçarem em suas falas.

Rumo ao processo de análise e construção do texto final desta Dissertação, as falas foram agrupadas em títulos referentes a cada categoria pré-definida, conforme o Quadro 1 - Desdobramento das categorias de análise pré-determinadas.

Quadro 01 – Desdobramento das categorias de análise pré-determinadas.

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdos básicos previamente definidos</b>	<b>Conteúdos básicos constituídos</b>
Formação do Professor (Historicidade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formação Acadêmica</li> <li>– Formação Profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formação Acadêmica</li> <li>– Experiência Profissional</li> </ul>
Constituição da <u>Profissionalidade</u> do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Condições de Trabalho (Políticas Públicas, Políticas Institucionais)</li> <li>– Processo de Formação</li> <li>– Prática Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Condições de Trabalho (Processo de Formação e Prática Docente)</li> <li>– Políticas Públicas</li> <li>– Políticas Institucionais</li> <li>– Autonomia e Alienação</li> </ul>
Papel do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visão de Professor Universitário</li> <li>– Trabalho Acadêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser Professor Universitário</li> <li>– Trabalho Acadêmico</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo, na análise das informações, foram naturalmente ampliados os conteúdos bases, constituindo-se novos conteúdos mediante a definição da categoria neste momento, visto que a constituição desta categoria, por meio de seus conteúdos básicos, pode ser ampliada ou não, com

possibilidade de constituir novas categorias, diante da leitura realizada e da compreensão do pesquisador, durante o processo de análise das informações coletadas.

A partir da sistematização preliminar, baseado nas informações dos Professores, concebi um novo referencial, desta vez empírico, sem me preocupar, neste momento, com a interpretação referencial, preservando as falas mais oportunas e mais incisivas em forma de citação direta.

Somente após esta organização definitiva do material empírico, tratei de corrigir os vícios de linguagem das citações, tendo o cuidado, porém, de preservar ao máximo o texto, garantindo o sentido original das falas.

Por fim, iniciei a escrita do texto de análise das informações coletadas, estabelecendo relações entre o referencial teórico, os materiais empíricos com a realidade estudada, fase caracterizada pelas constantes leituras e releituras do referencial teórico e dos conteúdos das entrevistas, buscando seus pontos de contato e/ou divergência.





## 4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

### 4.1 Formação do Professor

Os cinco professores entrevistados (quatro homens e uma mulher) têm pelo menos uma graduação em Administração, conforme o Quadro 02 – Formação Acadêmica dos Professores, e externaram, sem exceção, sérias restrições, com relação à capacidade do conhecimento técnico puro, obtido na graduação, ser capaz de dar sustentação para a prática docente.

A este respeito afirmaram que, as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, no Brasil (BRASIL, 2005) e, particularmente, a Proposta Curricular do Curso de Administração da UFSC (UFSC, 2012b), não se adéquam à formação de formadores, mas sim à formação de administradores generalistas, para atuarem na iniciativa privada.

Também não tem a ilusão de que a pós-graduação *stricto sensu* seja suficiente para preencher as lacunas formativas existentes, capaz de propiciar a transição da profissionalidade do Administrador para a do professor de Administração, como veremos em seus depoimentos, no decorrer deste texto.

Como exemplo, o Professor D1 pensa que, no atual contexto da educação superior, não existe a possibilidade de uma formação adequada para a docência e acredita que os atuais professores, sejam apenas “formas ocas, adequadas ao papel, sem o conteúdo necessário para o ensino na graduação”.

Neste sentido, afirma que a formação recebida pelos professores equivale a um verniz exterior e, para descrever sua formação docente, usa a analogia que, os professores são construídos à faca, como bonecos feitos de madeira, e, uma vez que esteja amoldada a forma externa, são considerados aptos para a docência.

#### 4.1.1 Formação acadêmica

Dos Professores selecionados para a pesquisa, quatro seguiram o padrão universitário de habilitação para a atuação na docência no ensino público superior, cursando graduação, mestrado e doutorado. Um dos Professores não cursou o doutorado, permanecendo com o título de Mestre.

Dos quatro Professores Doutores, somente um possui pós-

doutorado. Os três que não possuem, atribuem esta lacuna à falta de oportunidade, e manifestaram o desejo de cursar assim que surgir a ocasião.

Para melhor visualização, apresento no Quadro 2 – Formação Acadêmica dos Professores, um resumo da formação dos entrevistados, com as respectivas áreas em que desenvolveram sua trajetória acadêmica.

Quadro 02 – Formação Acadêmica dos Professores

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES</b>				
<b>Professor</b>	<b>Graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Pós-Doutorado</b>
<b>D-1</b>	Ciências Contábeis e Administração	Administração	Não cursou	Não cursou
<b>D-2</b>	Administração	Geografia	Engenharia de Produção	Administração Pública
<b>D-3</b>	Engenharia Mecânica e Administração	Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	Não cursou
<b>D-4</b>	Administração	Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	Não cursou
<b>D-5</b>	Administração	Administração	Engenharia e Gestão do Conhecimento	Não cursou

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com Bazzo (2007), há apenas um pequeno percentual das pesquisas realizadas na Pós-Graduação stricto sensu que agrega valor à docência no curso de graduação, uma vez que: o conteúdo da disciplina ensinada pelo professor na graduação pode não ser compatível com os conteúdos de sua formação; o professor pode não ter autonomia, ou não desejar inserir seu objeto de pesquisa no currículo de sua disciplina; ou, tendo autonomia e desejando trabalhar o conteúdo de sua formação, não ter habilidade suficiente para transpor os conhecimentos da pesquisa para o contexto de ensino.

A partir dos dados exibidos no Quadro 2 – Formação Acadêmica dos Professores, confrontados com as informações

colhidas nas entrevistas a respeito de suas atividades docentes, pude verificar que nem todos os conteúdos dos cursos de pós-graduação destes professores são disponibilizados para seus alunos da graduação.

Os Professores D3 e D4 conseguiram, ao longo de sua trajetória acadêmica, um completo alinhamento do seu processo de formação, mestrado, doutorado, e, hoje, nas suas aulas de graduação, em função de ensinarem disciplinas cujos conteúdos foram objeto, tanto de sua experiência profissional, como de sua formação acadêmica.

E com relação às pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, sob a coordenação dos Professores, o Professor D3 afirma que consegue trabalhar nas aulas da disciplina que leciona na graduação o resultado das investigações de seu grupo de pesquisa.

O Professor D-3 considera esta coerência, da qual muito se orgulha, diga-se de passagem, com razão, parte integrante de seu trabalho acadêmico, e faz questão de alimentar este processo que, em seu entender, garante a sustentabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão:

O que acontece na graduação deve, é conveniente, e eu faço questão, na medida do possível, que seja alimentado, que interaja com as coisas da pós-graduação. Isto quer dizer que, nós temos alguns conteúdos básicos que se mantém ao longo do tempo, nos ciclos de graduação. Mas reservamos aí, algo como um terço, mais ou menos, que são oriundos de pesquisas que nós desenvolvemos no nosso grupo, e que, portanto, tem a ver com nossa atividade de pós-graduação.

O Professor D-3 acredita que esta idéia de coesão de conteúdos, está mais internalizada nos docentes mais jovens da Instituição, que tem bastante claro que a graduação deve ser alavancada pelas pesquisas da Pós-Graduação, mas que, entre os professores mais antigos, ainda prevalece a idéia de privilegiar apenas o ensino.

No entanto, esta não é a realidade encontrada nesta pesquisa. No caso dos demais Professores, constata-se um

descompasso entre a sua atuação como pesquisador na pós-graduação e o fruto do resultado destas pesquisas junto à suas aulas na graduação. Este é um hiato no seu processo de formação.

E, uma vez que os mecanismos de controle externos e internos da Universidade não conseguem detectar este descompasso, fazem, em nome de sua sobrevivência, suas atividades de pesquisa e extensão com conteúdos dissociados do ensino em nível de graduação, limitando a sua ação como formadores no processo de constituição do trabalho acadêmico.

Esta conjuntura mostra que, embora declarem que a manutenção do trinômio ensino, pesquisa e extensão seja a condição necessária para a preservação do status da Universidade como produtora e disseminadora de conhecimentos, na realidade, suas atividades encontram-se dissociadas deste objetivo.

No entanto, para os professores, manter esta coerência não é o mais importante para o sucesso de sua atividade docente, pois consideram que há questões mais sérias, a serem consideradas.

Nesse sentido, reclamam da ausência de mais conteúdos de formação, que não tiveram acesso, estes sim, essenciais na sala de aula, e que por algum motivo ficaram de fora de sua formação. Sentem que estas lacunas são mais problemáticas para sua atuação docente que a necessidade de manter o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O Professor D1 conta que, durante sua vida acadêmica, em vários momentos, sentiu necessidade de conhecimentos que considera “alternativos”, mas, que julga indispensáveis para o professor, como saber olhar, saber respirar, ter postura, ter gestos adequados e, que a ausência desta orientação, acaba comprometendo o conteúdo pedagógico das aulas.

Crítica o seu próprio desconhecimento de Metodologia de Ensino, e acredita que, na Universidade, apenas alguns Centros tenham consciência da existência dos processos de ensino-aprendizagem, a exemplo das áreas de formação, representadas pelos Centros de Comunicação e Expressão, de Educação e de Filosofia e Ciências Humanas.

Acredita que, nos demais Centros da Universidade, os processos de ensino e de aprendizagem são desconhecidos, e os professores falham diante do duplo desafio de se sentir bem

na aula e, ao mesmo tempo, atender às expectativas de aprendizagem dos alunos.

Segundo D1, os professores ficam reféns de seu desconhecimento e, por não conhecerem alternativas para trabalhar os conteúdos, adotam uma postura mais conservadora, repetindo o que aprenderam pelo habitus:

Aí eu volto aos princípios do Taylorismo<sup>17</sup>: repetição, processo repetitivo, e não do desenvolvimento. Então, quando um professor, alguém que vai para uma área principalmente das exatas, das tecnológicas, o seu conteúdo, vamos dizer assim técnico, o da sua formação profissional é fundamental? É. Precisa-se dele? Precisa-se. Mas, talvez tenhamos que acrescentar a essas pessoas aquilo que nós já dissemos num outro momento: o método de passar isto para as pessoas. O método. Aí vem o teatro, vem a Fonoaudiologia. Ensinar as pessoas a usar o som da voz, pois uma entonação de um conteúdo muda o comportamento. Então talvez a gente não tenha aprendido a fazer isto ainda, e isto depende literalmente talvez de uma nova visão de política de docência.

Reforçando este entendimento, o Professor D3 evidencia as falhas formativas, quando declara que sente, nos programas de Mestrado e Doutorado, dentro da Universidade, pouca preocupação em abordar os aspectos metodológicos de ensino e de pesquisa. Acredita que aos poucos isto está mudando, e que estas lacunas, hoje, estão sendo lentamente preenchidas, e a formação para a docência está sendo levada mais a sério.

---

<sup>17</sup> Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico norte-americano, foi um dos expoentes do movimento da administração científica, que pregava o máximo de eficiência com o mínimo de custo. Introduziu nas fábricas a especialização de funções, a divisão do trabalho em tarefas mais simples, de maneira a serem executadas por funcionários especialmente treinados, e defendia que o planejamento das tarefas ocorresse em ambiente separado da área de execução, sempre objetivando aumentar a produtividade (MAXIMIANO, 2006).

Quanto à sua própria preparação para a docência, D-3 credita à sorte a oportunidade de ter contato com alguma forma de Pedagogia, por estar em um lugar certo, no momento certo, uma vez que todos os seus conhecimentos na área foram obtidos através do convívio com colegas pedagogos, em seu emprego anterior:

Eu conheci um pouquinho de Pedagogia, também, na empresa, que (no setor de) em treinamento a gente tinha colegas formados em Pedagogia. A partir daí conheci o que é um plano de ensino. Isso eu não aprendi no meu mestrado, que eu já tinha feito à época. E também não conheci posteriormente, no doutorado. Se não tivesse passado por uma área de treinamento, não teria tido essa experiência. Então, o aprender a dar aula, é alguma coisa que acontece de forma, vamos dizer, não organizada, não é?

Por seu lado, o Professor D-4 afirma que, quando ingressou na Universidade, chegou a ter algumas disciplinas complementares, isoladas, em cursos de formação extra, proporcionados pelo PROFOR (Programa de Formação Continuada). No entanto, afirma que na época, o Programa era menos intenso que o exigido hoje, no estágio probatório e que, por isso, esse aprendizado não teve aplicabilidade em sua formação docente.

Acredita que, grande parte dos conteúdos que aprendeu na graduação são utilizados, agora, para dar aula na graduação, uma vez que, manteve um alinhamento de conteúdos em sua carreira, e os conteúdos que ensina hoje são os mesmos de sua prática profissional anterior e os mesmos que foram desenvolvidos posteriormente em sua pós-graduação.

No entanto, pensa que, mesmo mantendo a coerência de conteúdo, o que aprendeu no Mestrado e no Doutorado não tem materialidade para ser aplicado no ensino de graduação, uma vez que considera que na formação strictu sensu, o aprendizado está direcionado à pesquisa, “se é ensinado a ser pesquisador” (D-4).

Esta constatação está presente, em diversos momentos, nas falas dos Professores, e reflete a idéia que, de nada adianta formar pesquisadores, se na prática, os professores fazem uma

atividade de pesquisa paralela à docência, com os conteúdos desarticulados, apenas para cumprir uma formalidade necessária para continuar atuando na pós-graduação.

O Entrevistado D-4 destaca que, na sua formação, o que realmente fez a diferença foi uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, cursada durante o seu Mestrado que, apesar de não ser ministrada com os devidos cuidados, foi muito útil na sua carreira docente, pois abriu novas possibilidades de entendimento da profissão.

Criticou a falta desta disciplina na maioria das especializações e, também, na maioria dos programas de mestrado e doutorado, na formação do professor universitário: “Então o indivíduo vai aprender a dar aula como? Se ele não aprende, ele reproduz os modelos anteriores que ele teve” (D-4).

Sacristán (1995, p. 70) concorda que esta é a forma mais comum de aprendizagem da docência, na mesma sala de aula onde aprende os conteúdos, e que depois é reproduzida por tentativa e erro, sendo que “as influências informais na socialização são mais decisivas que as formais, mais eficazes que os cursos de formação”.

Neste caso confirma-se, empiricamente, que o *habitus*, a aprendizagem que acontece pela internalização de comportamentos copiados de antigos professores, ao longo de sua formação, é realmente a via formativa mais utilizada, tendo em vista a inexistência da formação institucional.

Assim, impulsionados pelos conhecimentos do *habitus*, e pela força do aforismo “saber conteúdo é poder ensinar” (BAZZO, 2007), uma vez nomeados professores, são lançados na prática, na sala de aula, com a responsabilidade de dar conta das atribuições, de preferência, sem reclamar e sem causar problemas para a coordenação do curso.

Outro agravante a esta situação, é o comportamento típico dos professores, conforme relata Sacristán (1995), que faz parte da sua cultura de classe, o de executar uma atividade solitária, na qual pouco conversam entre si, a respeito das dificuldades de seu ofício, sobre suas condições de formação e de trabalho e possibilidades de melhoria da atividade.

Essa cultura da introspecção, que existe em relação a seu trabalho acadêmico, faz com que acreditem ser sua responsabilidade dar conta destas atribuições em silêncio, sem reclamar. É esta mesma cultura que faz com que aceitem,

acriticamente, esta realidade de sua formação como uma coisa dada, como uma realidade que já encontram construída e, desta maneira, sobre a qual não tem possibilidade de intervir, sobre a qual não tem poder de atuação.

Assim, é fácil notar que, apesar de apontarem inadequações em sua formação para a docência, nenhum dos Professores questionou o fato de estar dando aulas na graduação sem a devida preparação, situação que consideram, aparentemente, natural. Todos parecem conformados com esta conjuntura e, se apontam suas lacunas formativas, não questionam a razão de existirem e, também não envidam esforços para superá-las.

Deste modo, vem à tona o antagonismo existente, entre a aceitação desta situação, amparados pela convicção, oriunda do senso comum, de que são os profissionais adequados para ensinar na graduação, uma vez que detém o conhecimento técnico dos conteúdos de sua disciplina, o que os habilita a que se tornem professores, e a sua falta de ação em busca de formação, uma vez que tem a percepção de que, talvez, não estejam fazendo seu trabalho de maneira correta.

Tendo em vista esta realidade, incorre-se no grande risco trazido por esta aprendizagem informal e por esta apatia, a perenização de maus comportamentos docentes, construindo um círculo vicioso, em que professores mal preparados formam, por meio da sua influência, professores menos capazes, ainda, que seus formadores, contribuindo para a mediocrização do ensino de Administração (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; COVRE, 2008).

Anastasiou (2012) afirma que, analisando a situação hoje da graduação, excetuando-se os docentes provenientes das licenciaturas e da Pedagogia, a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática necessária para constituírem uma identidade docente, e embora dêem aulas, não dominam as condições indispensáveis para atuar como professores.

#### *4.1.2 Experiência profissional*

Durante as entrevistas, quando aludida a formação dos professores, foi possível identificar que os Professores que construíram uma carreira anterior como administradores, e que



vieram para a docência, em função do respaldo social obtido com o desempenho profissional, dão grande ênfase a esta experiência anterior, que consideram fundamental no embasamento de sua atividade acadêmica, assim como demonstram grande orgulho, por terem atuado em suas antigas profissões.

Para estes Professores, é essencial que o docente conheça as implicações práticas dos assuntos que está ensinando. Assim, esta valorização dos aspectos práticos pode estar sendo usada como estratégia de sobrevivência para encobrir a falta de componentes específicos da formação pedagógica.

Vale lembrar que quatro dos professores entrevistados já haviam desempenhado anteriormente outras funções em empresas diversas, atuando na área de sua formação, antes de se tornar professor, e apenas um deles saiu diretamente da pós-graduação stricto sensu para a docência de ensino superior.

Penso que esta valorização da prática pode decorrer da sua inadequada formação para a docência, que os leva a potencializar a importância dos conhecimentos técnicos, como forma de estabelecer uma zona de conforto perante seus alunos.

Verifiquei que se enquadram nesta perspectiva os Professores D-1, D-2 e D-3, que iniciaram suas carreiras docentes em função de sua atividade profissional anterior, sendo que os Professores D-1 e D-2 retornam, ainda mais longe, na linha do tempo, e se referem à sua formação técnica em nível secundário como inspiração para sua escolha do curso de graduação e, deste modo, como a verdadeira origem de sua carreira acadêmica.

Os Professores D-1 e D-2 e D-3 relatam que foi sua atuação na Administração Pública que abriu caminho para seu ingresso na Universidade, uma vez que suas atividades estavam diretamente relacionadas com as disciplinas nas quais a Instituição necessitava de docentes. Destaco o relato de Professor D2:

A minha formação é toda orientada para o setor público. Minha caminhada profissional, ela foi toda no setor público. Então na verdade, a titulação de Mestre e Doutor, eu busquei em função da necessidade de aperfeiçoamento profissional para o exercício

de minhas atividades do magistério superior. Mas sempre com tangência na área de Administração Pública.

Estes três Professores têm trajetórias semelhantes: iniciaram a carreira na Administração Pública e, em determinado momento de sua vida partilharam seu tempo entre a docência universitária e a atividade pública, vindo posteriormente a optar exclusivamente pela docência. No caso do Professor D-1, em função de atividades assumidas no MEC, abandonou uma vez a docência, retornando após 19 anos à atividade docente na Universidade.

Destes Professores, que tiveram uma experiência profissional anterior à docência, parte uma forte crítica, em direção aos professores cuja formação para a docência universitária limita-se, unicamente, ao percurso acadêmico na própria Universidade.

Consideram que, a experiência profissional anterior, na mesma área em que laboram na docência, enriquece as abordagens teóricas, uma vez que exemplos da prática administrativa cotidiana proporcionam o contraponto necessário à perfeita compreensão do alcance das teorias.

Para eles, a experiência profissional possibilita cotejar em sala de aula, as opiniões externadas pelos autores, nos livros, com seu próprio ponto de vista, construído a partir da prática, permitindo ao aluno formar a sua própria representação, uma terceira visão do tema. Neste sentido, D-1, considera que:

o livro é um referencial, tu divide idéias com outras pessoas. Tu divide a tua idéia com a de outras pessoas. Então não é que nós tenhamos que desprezar o livro ou desprezar outros conteúdos. Mas isto faz com que a gente aproveite a experiência, a vivência, [...] faça uma adequação deste chão profissional às teorias.

Sobre a necessidade de experiência profissional anterior ao magistério de Administração, o professor D-2 é incisivo: “Seja pública, ou privada ou do terceiro setor, isto faz a diferença. Por que faz a diferença? Porque nós estamos num curso, numa área de formação, que é do campo das Ciências Sociais Aplicadas!

Aplicadas!”

O Professor D-2 considera a formação proporcionada pelo curso de Administração da UFSC, que avalia como predominantemente “gerencialista, funcionalista e positivista”, um fator limitador para quem se propõe a se tornar professor, e caso isto se concretize, em sua opinião, resulta em profissional cujo perfil não é adequado ao trabalho docente.

Na sua visão, o aluno que sai deste Curso possui uma massa crítica muito frágil. É acostumado a trabalhar na perspectiva de utilização de modelos de resolução de problemas, e não na perspectiva da complexidade e da transversalidade, para buscar a entender os problemas dentro da sua dimensão maior, bem como a partir de sua capacidade e da realidade em que está inserido.

No dizer do Professor D-2, se esta formação for, ainda, agravada pela falta de experiência profissional do docente, incorre-se em um processo de endogenia acadêmica, no qual os professores mais novos, formados dentro da casa, sem experiência de mercado, não são capazes de construir uma postura crítica em relação ao mundo.

Estes professores, sem possuir referência da realidade, tornam-se meros repetidores do conteúdo de seus formadores, reprodutores de conhecimentos, de maneira que o Professor D-2 é enfático em sua crítica:

nosso programa, o nosso curso, ele forma um administrador generalista, ele é pouco instrumentalizado. Nós temos muitos processos de endogenia aqui dentro da escola, e temos também muitos professores novos da escola que nunca foram ao mercado. Eles são apenas professores que estão ensinando alguma coisa que eles leram nos livros. Então, eles não têm aquela prática para estabelecer o diálogo entre o saber e o saber fazer.

O Professor D-3 aponta, com outras palavras, o mesmo problema. Para ele, um fator de negatividade, na docência de Administração, é a presença de professores que são “carreiristas de escola”, ou seja, que fizeram a graduação, o mestrado, o doutorado, passaram num concurso e agora são professores, sem ter tido outra experiência profissional. Considera também

que, a falta de contato com o mundo real, faz com que seu mundo seja formado pela literatura.

Com relação à esta atuação “livresca” de alguns professores, o Professor D-1 relatou uma experiência, que considera bastante constrangedora, ocorrida em uma cerimônia de recepção de calouros. Contou que o presidente do Diretório Central dos Estudantes, no seu discurso, diante do Reitor, cobrou que a Universidade tivesse “professores de Disciplina e não vomitadores de livro, que é o professor que lê o livro e vai para sala dar aula”.

Mesmo desconhecendo esta crítica de seus pares, sobre a falta de experiência profissional, em sua fala, o Professor D-5, egresso deste sistema de endogenia, justificou este tipo de formação, diante das circunstâncias. Ponderou que, mesmo reconhecendo sua inadequação, seja esta a formação possível, diante da exigência dos títulos de mestre e doutor para habilitação ao magistério superior público.

Considera que, para atingir este nível de titulação, em um tempo razoável, os estudantes devam ter dedicação exclusiva à atividade acadêmica, o que dificulta, ou mesmo inviabiliza, que adquiram experiência em um emprego, em que desenvolvam sua prática. Por outro lado, a própria concessão de bolsa de Pós-Graduação implica em que o aluno tenha dedicação exclusiva ao curso, declara D-5.

Concorda com o que pensam os Professores D-2 e D-3, em relação ao empobrecimento das aulas, mas adverte que não há alternativas, ao menos durante o período da formação:

Para termos dedicação exclusiva à educação, a gente não teve tanto contato nas empresas. A gente se renova a partir do que lê em artigos, nessa parte mais acadêmica, mais científica. Só que as dinâmicas nas empresas são outras, então a gente sente falta deste contato com as empresas. A Universidade ainda é muito fechada com as empresas. Então, às vezes eu acho que ainda falta uma interação maior e aí uma reciclagem nossa maior em relação a isso (D-5).

A alternativa que D-5 adota é, em suas aulas, sempre que

possível, levar os alunos para visitas técnicas, pois assim eles têm condições de observar in loco as especificidades da disciplina, onde também, ele próprio, tem possibilidade de se apropriar desta formação na prática.

Conforme exposto, se, para os Professores, a prática profissional sobrepõe-se, em importância, às práticas pedagógicas, sob pretexto de ser a Administração uma Ciência Social Aplicada, que requer o contato da teoria com a prática, também é bastante coerente a justificativa apresentada pelo Professor D-5, sobre a impossibilidade da formação prática possível, diante do isolamento imposto pela própria Universidade, nas suas diversas instâncias.

A pesquisa mostrou, com base nos depoimentos dos entrevistados, que a formação do professor de Administração da UFSC acontece na prática da sala de aula. No entanto, em vista do conhecimento superficial que demonstram ter da Ciência da Pedagogia, fruto de sua formação eminentemente tecnicista e de sua aprendizagem por *habitus*, esta formação prática traduz-se na construção de uma coleção de estratégias, para o enfrentamento dos alunos e para a transmissão do conhecimento.

Este contexto é ainda agravado porque, diante das demais atividades administrativas do professor, a docência esvazia-se de importância, deixando a falsa impressão de que o controle que exercem sobre as turmas e sobre as ementas é suficiente para que se constituam como professores.

Deste modo, o conteúdo de sua formação profissional impõe-se sobre os demais aspectos de seu trabalho docente, fazendo com que reproduzam na sua prática docente, as estratégias de gestão de tarefas que são típicas da sua profissão, como planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar<sup>18</sup>, sem jamais se assumirem como professores, com ênfase de uma formação pedagógica, atuando pragmaticamente, como Administradores que dão aula.

---

<sup>18</sup> Estas são os cinco elementos fundamentais, listados por Henri Fayol, um dos expoentes da Teoria Clássica da Administração, como estruturantes das funções administrativas. Estes elementos são conhecidos em Administração pela sigla POC3 - planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar (MAXIMIANO, 2006).

## 4.2 A Constituição da Profissionalidade do Professor

Para a constituição da Profissionalidade do Professor, dois fatores são elementos determinantes que permeiam as suas condições de trabalho, ou seja, o processo de formação do professor e sua prática docente.

As condições de trabalho propiciadas ao professor podem ser mantidas ou transformadas por ele, a partir do seu fazer acadêmico, da relação que se materializa na prática docente, tendo como um dos fatores preponderantes o seu processo de formação (BÚRIGO, 2003).

Por parte dos Professores entrevistados, a idéia dominante é de que ensinar se aprende fazendo, e que, os conhecimentos teóricos da profissão de origem dos professores, no caso Administradores, transcende em importância os conhecimentos pedagógicos, sendo que a experiência profissional é considerada um referencial de competência para o professor.

Neste sentido, suas opiniões confirmam aspectos revelados na pesquisa realizada por Bazzo (2007), de que comportamentos característicos da sua profissionalidade de origem, tendem a ser incorporados à profissionalidade do professor, que adota, na docência, comportamentos típicos da antiga profissão.

No entanto, os entrevistados não descartam a possibilidade de que a aprendizagem da docência não ocorra exclusivamente pelo fazer, crendo ser possível a aquisição desta maestria também por meio de atividades de formação, que disponibilizem fórmulas gerais para a aplicação em sala de aula.

Observei também que, alguns professores formam-se num contexto de endogenia acadêmica, ou seja, são formados integralmente dentro da Instituição e portanto trazem a possibilidade de perpetuação de vícios de origem dos formadores, como destacaram Covre (2008) e Pimenta e Anastasiou (2011).

Outro consenso, existente entre os Professores entrevistados, é de que a experiência profissional anterior conta muito para a boa prática docente, uma vez que, em função do caráter generalista e instrumental do curso de Administração, a simples graduação, seguida de mestrado e doutorado, não é garantia da formação de um bom professor.

Como já visto anteriormente, a constituição da

profissionalidade do professor é um processo que se inicia junto com a própria vida da pessoa e a acompanha, num encadeamento de experiências e aprendizagens, enquanto durar sua atividade profissional docente.

Considerando que, nem toda experiência acontece no sentido de agregar valor, é possível falar em eventos que contribuam positivamente para a constituição de uma profissionalidade docente mais ajustada às exigências da ensinagem, e outros, que embora sejam assimilados pelos professores, são, na verdade, comportamentos inadequados à sua atividade docente.

Uma dos aspectos tratados no referencial da presente pesquisa, e que constitui um dos grandes traumas da profissão, diz respeito ao choque inicial sofrido pelo docente em suas primeiras aulas, na medida em que, tomam consciência, na prática, que apenas conhecer o conteúdo não é condição única, que possibilite ensinar este mesmo conteúdo.

Com relação à iniciação na docência dos Professores entrevistados, três deles já tinham alguma experiência com a docência quando ingressaram na UFSC, tendo, portanto, já superado esta fase de choque inicial.

O Professor D-1 relatou que veio para a Universidade na década de 1970, convidado, em virtude de seus conhecimentos na área de Orçamento, para assumir a disciplina de Administração Financeira, de Organização de Empresas e Projetos.

Anteriormente, já havia lecionado no segundo grau e, como preparação para isso, havia feito um curso intensivo de conteúdos de técnica didática, no âmbito do antigo PREMEX<sup>19</sup> (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), que proporcionou a aquisição de informações básicas sobre procedimentos pedagógicos.

---

<sup>19</sup> O PREMEX foi um programa surgido no final da década de 1960, no âmbito do acordo MEC-USAID, (Ministério da Educação - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) destinado a coordenar a reforma do ensino brasileiro e implantar as Escolas Polivalentes de segundo grau, cuja finalidade era à formação da massa de trabalhadores flexíveis e obedientes à nova realidade brasileira, adaptando todo programa educativo aos interesses da crescente industrialização (ARAÚJO, 2009).

Posteriormente, veio a se tornar professor do mesmo programa de formação, que teve uma unidade implantada no campus da UFSC. Deste modo, sua iniciação na docência deu-se anteriormente, em um contexto diferente da iniciação docente universitária tradicional:

Quando entramos para a Universidade Federal, já tínhamos essa convivência: primeiro, no ensino de segundo grau, com aquela capacitação rápida, formação de processos pedagógicos de segundo grau. Quando passamos a ser docentes do quadro efetivo da Universidade, nós já tínhamos uma certa vivência, e o PREMEM nos preparou para ser professores (D-1).

Para D-1, a presença dos conhecimentos práticos, trazidos de sua atividade anterior, aliada à sua experiência com capacitação, contribuiu para sua rápida adaptação à nova atividade: “Nós, quando acessamos a sala de aula, já tínhamos uma noção do que era sala de aula e qual era o papel do professor em sala”.

Acredita, ainda, que o trabalho do professor consiste em conjugar a razão e a emoção, equilibrando-as de acordo com o objetivo pretendido, alterando o comportamento de acordo com a reação do aluno, do seu interlocutor.

Com isto, compara o trabalho docente com o comportamento de um ator: “o professor deveria, aquele que quer ir para a sala de aula, deveria fazer alguma coisa, ou ter algum conhecimento de representação teatral”, e complementa, “ele trabalha muito com a emoção e razão presente” (D-1).

O Professor D-2, a exemplo do Professor D-1, iniciou sua carreira docente universitária na UFSC. Em sua atuação anterior, no Serviço Público Estadual, tinha experiência em análise de grandes projetos de investimento, no Comitê de Investimentos do Estado, daí vindo a assumir a disciplina de Elaboração e Análise de Projetos.

Considera que sua iniciação na docência superior foi tranquila, em função de três fatores: o aprendizado no enfrentamento de grandes públicos, adquirido pela experiência no serviço público, o amparo de seu conhecimento prático profissional, adquirido em suas funções públicas, e a experiência



adquirida na docência em uma escola técnico-profissional de ensino médio, “então quando eu vim para a Universidade, estas experiências que eu tinha de atividades de ensino médio, como professor, elas me ajudaram” (D-2).

De forma análoga aos dois Professores anteriores, o Professor D-3 trouxe sua experiência profissional anterior para a docência de administração da UFSC. Contou que atuou na iniciativa privada, nas duas áreas de sua formação, Engenharia Mecânica e Administração, utilizando, em ambas as oportunidades, os mesmos conhecimentos que agora são disponibilizados em sua disciplina de graduação, e que tem se esforçado em manter esta coerência, que considera importante, para a consecução de seu trabalho acadêmico.

Considera as duas atuações, nas atividades de engenheiro e administrador, fundamentais para embasar a sua prática docente, posto que enriquecem a disciplina que leciona atualmente. Além disso, seu trabalho anterior proporcionou a oportunidade de atuar em uma área de capacitação, onde desenvolveu parte da habilidade docente que utiliza hoje.

Conta que teve o privilégio de conviver com pedagogos, que o ensinaram coisas básicas, como a construção de planos de ensino, que são extremamente necessários no planejamento das atividades docentes, “foi uma fase de grande aprendizado. Eu diria que ela tem relação direta com a minha opção posterior pela universidade” (D-3).

Neste sentido, o Professor D-3 se considera um privilegiado pela sorte, pois, em sua opinião, o normal é que os professores de Administração não tenham esse conhecimento, quando começam a trabalhar na docência universitária, tendo em vista que, nesta área, não há preocupação com a formação de docentes, e assim, “aprendia quem tinha iniciativa própria ou quem tinha interfaces, ou situações que proporcionavam isso, como eu por acaso tive”.

Para ele, as maiores dificuldades aconteceram no início da carreira docente, uma vez que:

[...] se tornou professor sem formação de professor. A maioria das situações, elas se dão exatamente dessa forma, ou seja, nós éramos solicitados a dar aulas, e cada um usava as ferramentas que conhecia, e que

imaginava poder utilizar. E assim foi comigo, também (D-3).

Considera que o mais difícil nessa fase inicial foi preparar conteúdos, manter ocupados os alunos, “dar conta de entreter, de ensinar, de interagir com alunos durante 100 minutos seguidos”. Foi o maior desafio para sua carreira, uma vez que não tinha a perícia necessária:

Evidentemente que o conhecimento a gente tinha, mas, era preciso preparo para isso em situações de aprendizagem, ou seja, preparar preleções, preparar exercícios, sem (conhecer) nenhuma tecnologia específica. Isto tudo é construído de forma intuitiva (D-3).

Acredita que hoje devam existir cursos de aperfeiçoamento para professores novos, que chegam à universidade e são defrontados com esses “conteúdos de cunho mais pedagógico” (D-3).

No entanto, não teve acesso a isto, e suas dificuldades foram muito maiores. Desconhecia “como é que se faz uma aula, o que é que se fala, até onde a gente deve ir. A gente se espelha muito nos professores que teve, utiliza aqueles parâmetros, aquelas lembranças da sala de aula e reproduz esse modelo” (D-3).

Nesta fala, o Professor D-3 desvela uma particularidade importante dos professores, a de dissociar o ensino dos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem, como se fossem coisas antagônicas, e não complementares, no contexto do processo de ensinagem.

Ao fazerem esta distinção entre o ensino dos conteúdos e os métodos, como se pudessem existir separados, revelam o desconhecimento sobre a essência de seu trabalho docente, que é situar o conteúdo à forma de apresentação, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem, de maneira que se tornem interessantes para os alunos.

O Entrevistado D-4 nunca havia pensado em se tornar professor e apenas começou a pensar em seguir na carreira docente durante o seu mestrado, quando foi contagiado pelo

ambiente acadêmico. Antes disso, trabalhava na iniciativa privada, atuando na mesma área de suas atuais disciplinas de graduação e, deste modo, juntamente com D-3, são os Professores desta pesquisa que conseguiram, desde seu trabalho anterior à docência, manter uma linha de coerência nos conteúdos, durante sua vida profissional, até então.

O Professor D-3 também acredita que esta prática profissional anterior seja importante para suas aulas, pois, tem a oportunidade de ligar a atividade acadêmica à sua vivência empresarial, deixando de ser apenas reprodutor de conteúdo, refletindo sobre a realidade que conhece. Desta maneira, pode enriquecer as aulas, trazendo exemplos reais para o ambiente teórico, tornando mais efetivas as experiências de aprendizagem, uma vez que aqueles retratam a realidade vivida pelo professor.

Apesar de pensar desta forma, D-4 conta que já teve que assumir, em caráter provisório, em função da necessidade do Centro, algumas disciplinas que nada tinham a ver com sua formação. Aceitou estes desafios no sentido de colaboração, e conta que estes o ajudaram a evoluir como professor, “adquirindo mais experiência, vendo o que dava certo, o que não dava certo”.

O Professor D-5 iniciou sua graduação com a intenção de se tornar empresário, e que, inicialmente, jamais teve a intenção de vir a ser professor. Somente na fase de seu mestrado surgiu o interesse pela docência, motivado pelo trabalho temporário que estava realizando, com EAD (Educação à Distância).

Considera que esta atividade tenha ajudado a vencer os primeiros desafios de sua nova carreira, uma vez que, uma das balizas da EAD é a organização, e ele transpôs isto para as suas aulas presenciais: “a organização de conteúdo, a organização da turma, a disponibilização de material, o controle dos alunos” (D-5).

Superada a questão da organização e apresentação dos conteúdos, a sua maior dificuldade foi colocar-se como professor, uma vez que sua pouca idade, muitas vezes até menor que a dos alunos, provocava desconfiança com relação à sua capacidade de docente.

Este fato originou muitos enfrentamentos, no início, com os alunos testando os conhecimentos do professor a todo o momento, diminuindo depois, à medida que se sentiam confiantes:

Depois que ele mantém essa confiança, aí as

coisas andam normalmente. Mas no início eu sentia muito isso, que a turma me testava muito, o quanto eu sabia do conteúdo. E aí, depois, eu fui mostrando o que sabia, o que eu não sabia, eu sempre fui sincera com eles, [...] alguma coisa que não tava na matéria, ou dúvidas a mais, e aí também falava que não sabia (D-5).

O Professor D-5 revela surpresa pela possibilidade de aprender enquanto ensina, pois, por não ter tido experiências de trabalho em empresas de mercado, anteriores à docência, valoriza muito seu relacionamento com seus alunos trabalhadores, e afirma que, com eles, aprende sobre as questões da prática da sua disciplina.

São coisas que “a gente estudou, estudou, mas tem uma técnica nova que não tem nos livros, mas as empresas estão aplicando, e esse pessoal traz isso pra gente também. Então, isso é interessante”, pois a docência também é uma oportunidade de crescimento do professor, de “estar aprendendo, e acho que o professor não só ensina como aprende muito” (D-5).

O Professor fala de seu aprendizado em sala de aula, mas não demonstra ter consciência da importância desta sua reflexão sobre a sua prática, para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente, proporcionada por este processo de formação, que é fundamental para que o professor reaprenda a refletir e reaprenda a aprender.

Outra grande dificuldade apontada pelos Professores, também discutida por Covre (2008), Rogers (1978) e Pimenta e Anastasiou (2011), diz respeito ao descaso dos alunos em relação às aulas, que é um fator de extremo desgaste dos professores, que não sabem como lidar com isto.

Vale lembrar pesquisa citada por Covre (2008, p. 32), sobre as causas da evasão no ensino superior, que demonstrou ser o desinteresse pelas aulas a causa do abandono de 50% dos ingressantes nas instituições privadas e 25% nas públicas, uma vez que “a universidade não toca o corpo emocional de seus estudantes na forma como passa o conhecimento. Não cria laços suficientes”.

O Professor D-1 argumenta que este desinteresse decorre

da incapacidade do professor em criar laços afetivos com os alunos, pois, “talvez nós não tenhamos aprendido a ser professor. Nós somos mais opressores do que orientadores. Às vezes, nós agimos mais como opressor e menos como orientador”.

Neste sentido, acredita que este retraimento do aluno possa ser um fator cultural, em que o aluno, ao longo de sua educação formal, adquiriu medo de se expor, ou por uma experiência negativa, ou por nunca ter sido questionado sobre o que acha a respeito das aulas, e então perdeu a “espontaneidade de dizer eu não gostei, eu gostei, quero isto, não quero isto”:

Ele fica inibido, ele fica no seu mundo de aluno, no seu mundo acadêmico, e consequentemente, nós fazemos de conta que entendemos o aluno e que estamos fazendo a coisa certa. É muito difícil, é uma experiência que eu tenho tido, e sempre procuro perguntar isso ao aluno: escuta, gostaste da forma como foi colocado o tema? E aí, que não tem resposta, muitas vezes (D-1).

Mesmo tendo o mesmo tipo de problema com relação a este público, D-3 considera que “somos privilegiados, de alguma forma”, pois, “por sermos uma Universidade gratuita nós arrecadamos os melhores alunos e, isso pra nós, é muito importante”.

O Professor D-2 tem uma opinião contrária, em parte, a este pensamento. Considera que, no cotidiano da Universidade, convive-se com muitos mundos, com diversos públicos, fato que exige grande adaptabilidade do professor:

O perfil das pessoas do noturno é formado por alunos com uma faixa etária mais madura, predominantemente, sujeito que já é casado, ele trabalha e ele tem família. Esse cara enfrenta uma jornada de trabalho e vem aqui buscar uma formação para lhe dar um instrumento de legitimação social. O menino que eu dou aula de manhã, predominantemente, é filho da classe

orgânica, é filho de um intelectual, é filho de um empresário, é filho de um advogado, de um médico [...], e ele vem aqui porque ele tem dezoito anos e ele quer fazer administração porque ele quer ser diretor de empresa.

Esta opinião é ratificada pelo Professor D-5, que relata ter observado em suas turmas o mesmo comportamento, sendo que, os alunos do noturno são mais comprometidos com sua formação, mais curiosos, interagindo com o docente e buscando indagar sobre as dúvidas. Normalmente, extrapolam o horário da aula, “é aquele que vai até o final da aula, até o último momento, o pessoal interage, busca, vai perguntando” (D-5).

Para o Professor D-2, há uma série de comportamentos que são característicos desta geração de alunos, e que causam dificuldades de entendimento aos professores mais antigos, de outra geração. Para ele, “há alunos que assistem à aula como se assistissem à televisão”, deste modo não permitem interação:

Então quando o professor pede pra ele que leia, quando o professor exige dele que ele escreva, quando o professor exige que ele se levante, fale, ou quando o professor faz um comentário crítico, analítico, sobre o desempenho deste aluno, este aluno entra em conflito com o professor.

Para o Entrevistado D-2, isto se deve à visão diferente que aluno e professor têm da atividade docente, uma vez que, na ótica do aluno, o professor seria o único responsável pelo ensino, enquanto ele seria um mero expectador, não tendo responsabilidade no processo, eximindo-se de participar.

Deste modo, quando o professor não se enquadra neste padrão de “animador de aula”, passa a ser “um camarada que atrapalha a vida dele”, surgindo daí os conflitos (D-2).

A pesquisa mostrou que, parte dos professores, principalmente os mais antigos, não sabe como lidar com este desinteresse dos alunos, reflexo das extensas mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, que trouxe à Universidade um novo contingente de alunos, que mediado por esta nova tecnologia, teve alterado social e culturalmente seu

comportamento, e não mais se conforma em apenas assistir e anotar as intermináveis aulas bancárias (FREIRE, 2005) dos professores.

Para esta mudança, contribuiu também o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, mediante o aumento de vagas na graduação, proporcionou a diversificação do alunado que vem ingressando desde 2005, nas universidades públicas federais.

Por outro lado, a franca disseminação de conteúdos em diversos formatos pela Internet contrapõe-se aos currículos petrificados, que não refletem mais a realidade dos estudantes e, diante do despreparo dos professores, cria-se um ambiente em potencial para a geração destes conflitos em sala de aula.

Neste contexto, o Professor D-1, critica a Universidade que, diante desta diversidade, desta ampliação estrutural que atingiu, não soube evoluir, não aprendeu a trabalhar o seu universo organizacional, permitindo que, a partir dos pressupostos de produtividade e competitividade, introduzidos pela política neoliberal, se instalasse uma cultura burocrática e individualista, “se fragmentou em caixinhas isoladas”, como definiu o Professor (D-1).

Para Anastasiou (2012, p. 26), este individualismo leva o professor a se isolar em sua disciplina, sendo que, na maioria das vezes, desconhece a proposta curricular de seu curso, as maneiras como sua disciplina se insere nesta proposta, o perfil dos estudantes das suas turmas, “reforçando um compromisso com a aula dada, no horário previsto, porém perdendo a visão de formação do estudante no aspecto profissional, social e humano, responsabilidade essencial no ensino de graduação”.

No entanto, no dizer de Bitencourt e Nesi (2012), o professor apenas está reproduzindo sua própria aprendizagem, pois, também foi formado dentro desta linha formativa de ensino fragmentado e disciplinar e, portanto, aceita como natural este estado de coisas.

Para estes autores, se, por um lado, esta fragmentação das disciplinas é necessária para viabilizar a utilização do vasto conhecimento científico disponível, por outro lado, os limites colocados não são naturais, e sim meramente metodológicos, “e devem ser relativizados para a compreensão da realidade em sua complexidade” (BITENCOURT; NESI, 2012, p. 169).

Todavia, a pesquisa aponta que os professores buscam

estratégias para enfrentar estes dilemas, que se deparam em sala de aula. Contudo, muitas vezes, demonstram ser incapazes de constituir ferramentas pedagógicas adequadas, a partir de sua prática, para enfrentar esta situação de mudança, em função de sua frágil formação pedagógica. Na prática, limitam-se a resolver seus problemas imediatos na sala de aula, perpetuando e aprofundando esta situação, sem uma ação mais reflexiva diante das suas reais condições de trabalho, que perpassam pelo seu processo de formação e da sua interação com a prática docente.

#### *4.2.1 Políticas públicas*

Outro conteúdo decisivo no processo de constituição da profissionalidade do professor é as políticas públicas, que refletem no seu processo de formação e nas condições de trabalho propiciadas a este professor.

Está contemplada na legislação a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades (BRASIL, 1988), como um trinômio, onde os componentes tenham a mesma importância. Isto é invariavelmente reforçado pelos Professores, para quem a desestabilização deste tripé implica em nivelar, por baixo, a Universidade com um mundo de faculdades e de centros de ensino, que fazem quase que exclusivamente somente a atividade de ensino.

Para D-3, o simples fato de pertencer a uma Universidade Pública pressupõe a interação destas atividades e, se em alguns departamentos, talvez ainda em alguns cursos, esta interação não é desenvolvida na sua plenitude, não há justificativa, uma vez que as políticas públicas apresentam esta possibilidade com vistas a refletir nos cursos de graduação, inclusive.

Cabe lembrar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de ser uma determinação legal, representa, bem mais que um simples enunciado. A busca de conhecimentos por meio deste tripé possibilita transitar fora do que está estabelecido nos currículos oficiais, como um antídoto às tendências de domesticação da Universidade, rumo ao tecnicismo burocrático, uma vez que possibilita a autonomia de pensamento e de ação dos pesquisadores, fora do padrão pré-estabelecido: “é o trabalho do pensamento e da linguagem, para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito” (BÚRIGO; LOCH, 2006, p. 79).



Todavia, apesar dos professores reconhecerem, verbalmente, a importância da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, isto pouco se materializa nas suas práticas, de maneira articulada, como a essência da Universidade.

Na prática, diante dos resultados da presente investigação, os Professores reconhecem, na pesquisa, o elemento caracterizador da universidade, no entanto, desconhecem, ou não materializam, na prática, a indissociabilidade com o ensino e a extensão. Executam estas atividades fragmentadamente. Consideram a pesquisa apenas como fator de legitimação da Universidade, surgindo como elemento diferenciador entre ela e as demais instituições de ensino superior, assim como elemento diferenciador do professor entre seus pares, em função do status acadêmico a ela associado.

Por outro lado, para a manutenção da pesquisa, é necessária a submissão de seu trabalho às exigências do Sistema de Avaliação da Pós-graduação da CAPES, que vincula a manutenção dos programas de pós-graduação à produtividade dos docentes envolvidos, que são levados a assumir, por isso, uma carga extra de atividades e responsabilidades.

Deste modo, todas as suas necessidades de recursos, sejam de qualquer natureza, são dependentes de deliberações emanadas pela Política que situa a CAPES. Uma das faces mais conhecida, e temida, das Políticas Públicas, é o controle rigoroso que exerce sobre a produção acadêmica dos docentes e dos programas de pós-graduação, baseada em critérios de publicação de trabalhos científicos, por meio do qual avalia o desempenho acadêmico dos docentes e dos programas.

E, como recompensa ao esforço despendido, a obtenção da pontuação exigida garante os recursos necessários para a manutenção dos cursos, dos grupos de pesquisa e para atividades de extensão, de acordo com os projetos submetidos à CAPES. O que torna o processo bastante desgastante, na opinião dos Professores pesquisados, é o fato da medição da produtividade acadêmica ser baseada em parâmetros quantitativos, exigência das políticas neoliberais, que determinaram que o nível de qualidade do ensino e da pesquisa devam ser mensurados por meio de parâmetros inteligíveis à sociedade e ao mercado, principais interessados na formação propiciada pela Universidade Pública.

Contudo, os Professores demonstram consenso sobre a necessidade da Avaliação de Cursos e ponderam que, mesmo que seja um processo incômodo, a lógica desta avaliação é correta, e seu resultado, fundamental para subsidiar a tomada de ações corretivas.

Consideram, ainda, que o ponto mais importante do Sistema CAPES é a disponibilização de parâmetros de qualidade que, mesmo em alguns casos, podendo estar equivocados, são essenciais como balizadores das suas atividades.

O Professor D-5 definiu bem esta relação:

Por mais que seja chato, a gente sabe o que errou. Se é certo, se é errado, a gente tem uma uniformidade [...] Então eu acho que aos poucos está sendo feito isso. Por que senão fica muito solto. Você tem que ter parâmetro de avaliação, e acho que estas avaliações da CAPES, principalmente ajudam nisto. Estando certo ou estando errado, ela está avaliando, não é? Poderia mudar? Poderia. Mas sempre todo mundo quer dar pitaco em alguma coisa, e é complicado, mesmo. Então acho que tem que avaliar e é um começo e que vá mudando. Eu acho que eles estão mudando, sim. Aos poucos, mas estão.

Mas mesmo considerando a avaliação coerente e necessária, ressaltam, ainda, quanto à insatisfação com relação ao excesso de exigências nos parâmetros de produtividade a que os professores pesquisadores são submetidos, como a pontuação mínima, que garante a sua permanência nos programas de Pós-Graduação, que implica em publicações, participação em congressos e seminários, entre outras atividades que venham a expressar sua produtividade acadêmica.

No entanto, para o Professor D-3, esta solicitação excessiva é fruto, também, da desorganização imposta ao trabalho acadêmico pelos próprios professores. Na sua ótica, é preciso que haja coerência nas atividades, ou seja, que haja um alinhamento entre os seus temas de pesquisa e a sua prática na docência, para que as publicações tenham, primordialmente, um bom nível de qualidade, e não representem um fardo extra para o professor.

Neste sentido, defende que os conteúdos dos projetos de pesquisa da pós-graduação sejam alinhados com sua disciplina na pós-graduação que, por sua vez, tenha os conteúdos alinhados aos da disciplina da graduação e, também, da sua atividade de extensão.

O Professor D-3 considera que, na prática, nem sempre as coisas acontecem desta maneira. Existe o que ele chama de “desvirtuamentos da academia”, que permitem que trabalhos irrelevantes sejam aceitos pela comunidade científica, em função de acordos existentes entre grupos de interesse, que “dominam determinadas revistas, que fazem trocas entre si, que facilitam a própria vida, no sentido de que, eu aceito um artigo seu, tu aceitas um meu”.

Neste sentido, o Professor D-5 argumenta que, alguns professores terceirizam as aulas da graduação para os seus estagiários, e o fazem em função do excesso de exigências da CAPES enquanto docentes da pós-graduação. Argumenta também que, pelo fato de estar na pós-graduação, há uma grande valorização institucional com grande exposição no meio acadêmico. Em suas palavras,

Eu acho que não é a CAPES que desvaloriza o ensino, é o próprio professor. Porque qual que é a lógica do ensino, qual é a lógica da pesquisa? Na pesquisa você faz algo pra atualizar-se, pra descobrir coisas novas, pra depois levar isso pro ensino. Eles estão relacionados. Só o que não pode é um professor, quando vai para um mestrado ou doutorado, largar a graduação, deixar um estagiário docente dando aulas.

O Professor D-3, também corrobora com o Professor D-1, no que tange no processo de interação da Universidade com a comunidade. Destaca em sua fala:

A pesquisa está acontecendo aqui dentro, mas a comunidade só vai saber se nós levarmos para fora. E uma das grandes ferramentas pra levar pra fora qual é? A extensão. E qual o volume de extensão que a Universidade tem feito hoje? Próximo de

zero (D-3).

O Professor D-1 afirma que na Universidade isto é regra, porque se desaprendeu como fazer o tripé do ensino, pesquisa e extensão, uma vez que os professores atuam nestes campos sob estrita vigilância: no ensino de graduação são controlados pelo currículo e pela carga horária, na pesquisa eles são controlados pela avaliação da CAPES, e a extensão, conclui, “está abandonada”.

Em sua opinião, este abandono da extensão é a causa dos maiores prejuízos à Instituição, no que se refere à sua legitimação social, uma vez que, “é através da extensão que acontece a maior integração da comunidade interna com a comunidade externa. “E aí, eu acho, na minha avaliação, é aí que nós estamos falhando: no processo da extensão, nessa interação” (D-1).

Paradoxalmente, para o Professor D-1, os responsáveis por este estado de abandono em que se encontra a extensão são o excesso de financiamento existente para pesquisa e grande ingerência do setor privado dentro da Universidade. Esta grande quantidade de dinheiro disponível e a pressão do mercado induzem os pesquisadores a buscarem temas de investigação que são do interesse do mercado, não da sociedade.

Resultado de um processo histórico, o nível de qualidade da Universidade passa a ser expresso por sua competitividade e produtividade, e o sistema de avaliação e financiamento das pesquisas, trouxe em resposta a estas exigências, este novo e perverso componente, a mercantilização dos resultados das pesquisas, uma vez que os conhecimentos técnicos passam, a cada dia, a ser mais valorizados pelo mercado (BÚRIGO, 2003).

Esta busca por recursos, que acontece tanto individualmente, pelos professores, como pelos departamentos que tem maior capacidade de interação com o mercado, passa a fazer parte da agenda acadêmica, e transformam a Universidade em uma organização com fins lucrativos, os professores em trabalhadores competitivos, e o conhecimento em mercadoria, atendendo a fins privados.

Com respeito a esta situação, onde o interesse privado ocupa um espaço muito grande no espaço que é público, sob o manto protetor da cultura gerencialista estabelecida na Universidade Pública, o Professor D-2 externou, ainda, sua

preocupação com a distribuição não equitativa destes recursos, entre os diversos Centros, e mesmo entre os cursos, pois enquanto há alguns que recebem fortunas, outros estão à míngua, o que é motivo de insatisfação entre os professores.

O Professor D-2 relata um acontecimento que ilustra bem este desconforto:

Outro dia eu fui até ridicularizado pelos meus pares, quando pedi para ser relatado um projeto de afastamento para ir fazer uma atividade. Ia pegar quatro aviões, fazer uma atividade, e recebi uma ajuda de custo de R\$ 350. E o que os colegas fizeram? Acharam engraçado! Porque tem colegas que administram projetos de dez milhões de reais. Então isto é o conflito que a gente vive.

Permanecendo ainda na esfera financeira, advinda das políticas públicas, outra questão delicada, que provoca muita discussão é a questão da remuneração dos professores. Para uns, o fato dos professores ganharem pouco já é efeito de uma questão cultural, como afirma o Professor D-4: "se um professor começa a ganhar muito dinheiro já se pensa: ah, está desvirtuado, ah, está errado! O professor tem que ganhar pouco".

Esteve (1995) concorda com esta impressão, e observa que, o trabalho do professor, é sempre apreciado em um viés negativo: seus esforços suplementares para realizar um trabalho com melhor nível qualidade, como trabalhar fora do seu horário, raramente são reconhecidos, mas, quando o ensino fracassa, muitas vezes por circunstâncias que fogem ao seu controle, o professor é o primeiro a ser responsabilizado.

Sacristán (1995) tratou com muita propriedade esta questão, uma vez que a atividade formal de educação praticada pelos professores no ambiente acadêmico se confunde, no imaginário das pessoas, com o processo de educação informal, que acontece no convívio social, fora dos ambientes acadêmicos.

Isto gera a percepção, errônea, disseminada na sociedade, de que qualquer pessoa é capaz de ensinar e que, portanto, ser professor não é uma profissão, e assim, a questão da remuneração seria secundária para os que se dispõem a assumir esta tarefa, e o fazem como uma vocação natural.

Este senso comum levou Sacristán (1995) a conceber o

conceito de semiprofissão para o trabalho docente, visto que, em geral, a profissão de professor é extremamente desvalorizada:

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa, numa sociedade complexa, na qual os significados divergem entre os grupos sociais, econômicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos dos agentes e forças culturais que [...] tendem a por em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para sua desprofissionalização (SACRISTÁN, 1995, p.71).

Isto explica a percepção do Professor D-4, sobre o consenso existente na sociedade, de que ser professor tem que ser um sacerdócio, que o professor deva ganhar pouco, situação sem uma perspectiva de mudança, pois acreditam que, se quisesse ganhar mais, o professor deveria ter escolhido outra profissão.

Destaca ainda o Professor D-4, que a baixa remuneração, em vista da recebida na iniciativa privada, pode ser a causa do afastamento de bons profissionais, que teriam possibilidade de se tornarem ótimos professores, mas evitam a academia em função deste cenário, e explicita:

Aquele que poderia ser um excelente professor de medicina está só atuando como médico. Ele não vem gastar tempo com docência. A mesma coisa com advogados, a mesma coisa com engenheiros, a mesma coisa com outras profissões. As melhores cabeças não atuam necessariamente como professores, pra formar outros. Vão atuar em atividades em que sejam mais bem remunerados.

Para ele, ficam na docência, apenas aqueles que não conseguem se destacar em outras profissões, e aqueles que, mesmo sendo bons profissionais, “assumiram o sacerdócio de vez”, e acrescenta, ainda, em tom de desabafo:

Imagina a função mais importante, que é a do professor, como deveria ser remunerada. Porque professor é quem forma todos os engenheiros, forma todos os médicos, forma todos os advogados, forma todos os políticos que estão lá, Com exceção, claro, dos analfabetos que estão entrando também. Mas é a função mais importante e não é a mais bem remunerada (D-4).

Na prática, o que se observa, é a perda de consideração pelo professor frente à sociedade, uma vez que hoje, o status social é estabelecido, não mais em função do valor social do trabalho, mas sim por parâmetros econômicos, e para muitas pessoas, “o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma atividade onde se ganhe mais dinheiro” (ESTEVE, 1995, p. 105).

Assim, em vista da desvalorização econômica da profissão, torna-se óbvio que o sistema educacional acabe não atraindo os melhores talentos para a sala de aula, fato que agrava a preocupação sobre o estabelecimento do círculo vicioso da educação, em que professores mal preparados estão formando a geração seguinte de professores (SACRISTÁN, 1995, 2006; ESTEVE, 1995; COVRE, 2008).

Há que considerar o fato de que muitos professores competentes abandonam a docência em busca de outros campos profissionais, onde sejam mais bem remunerados. No caminho inverso, podem existir professores que tiveram bom desempenho profissional em sua área técnica de origem, e se aventuram na docência buscando a auto-realização e por acreditar no potencial da educação.

No entanto, cabe destacar que “ter vocação para o sacerdócio” não implica, automaticamente, em ter competência docente. Deste modo, podem acabar se revelando péssimos professores, pois são incapazes de fazer brotar espontaneamente comportamentos da profissionalidade docente, uma vez que esta não foi constituída no decorrer de sua vivência profissional.

Não obstante, é preciso deixar claro que este contexto não deve ser tomado como regra, uma vez que, nesta pesquisa, busquei generalidades, que não autorizam, portanto, que se

universalize uma dada situação, a todos os professores, visto que, cada um responde às solicitações da profissão de maneira particular.

O fato de serem formados em condições que não favorecem a constituição de sua profissionalidade docente, não implica que não carreguem, para seu trabalho acadêmico, valores como rigorosidade metódica, respeito aos alunos, coerência, reflexão crítica (FREIRE, 1996) que, no entanto, podem não se materializar dialeticamente em suas aulas, em virtude de sua frágil formação e das condições de trabalho a eles oportunizadas.

#### *4.2.2 Políticas institucionais*

Também no que tange às condições de trabalho impostas pelas Políticas Institucionais, a opinião dos Professores, no geral, é contraditória, pois ao mesmo tempo em que enaltecem as condições de trabalho, a deslustram, diante da relação com a realidade por eles vivenciada.

Muito desta contradição deve-se ao caráter multifacetado que caracteriza o trabalho acadêmico, que tratarei adiante ao falar de sua autonomia e alienação, que demanda diferentes respostas da Universidade em termos de recursos, e provoca esta contraditória percepção dos professores.

Nas falas dos Professores entrevistados, por exemplo, existe unanimidade em afirmar que a Universidade proporciona condições ótimas para que desenvolvam seu trabalho acadêmico, conforme relata o Professor D-3:

De uma certa maneira, a gente tem as condições, a gente ganha 20 horas pra pesquisa, a gente não é obrigado a dar mais que duas disciplinas por semestre. Então a gente consegue reservar este tempo. A gente tem. espaço físico, a gente tem salas, ultimamente não tem tido problemas com computadores, com acesso à rede, ou seja, as condições, elas estão sendo proporcionadas (D-3).

Mas, apesar de todos concordarem que existem condições adequadas, a todo o momento despontam críticas como as do



Professor D-4, sobre já ter assumido uma disciplina, em um momento de necessidade do curso, em caráter provisório, para a qual não estava preparado, pois não tinha relação com sua formação.

O Professor D-2 critica este tipo de improvisação, pois considera que, quando a Universidade faz um processo de recrutamento de um profissional, deve saber exatamente de qual profissional necessita, pois no processo de seleção, ele é aprovado no concurso de acordo com um tema, em uma área específica, que compõe seu currículo.

Então, o professor é aprovado em função da especificidade de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, não cabendo improvisações posteriores. No entanto, essas situações acabam ocorrendo por deficiência do planejamento adequado do quadro de docentes.

Outra crítica persistente ao modelo de gestão institucional é sobre este permitir a contaminação do setor público pelo produtivismo e pela gestão política:

o novo é sempre melhor que o antigo, então o conceito de capital intelectual, o conceito de aprendizagem organizacional, isto tudo não faz parte da agenda corporativa. Os gestores estão mais preocupados em abrir espaço para ajeitar e ajustar aqueles que vão fazer coro e voz aos que estão mandando, do que efetivamente permitir uma perspectiva plural (D-2).

Esta cultura é a responsável, no dizer de D-2, pela manutenção, na Universidade, a partir da Reitoria, do diapasão da endogenia, que cria as condições para que a meritocracia seja substituída pela gestão política, que veta a participação dos que não pertencem ao grupo que está no poder.

O Professor D-5, do mesmo modo, pensa que não deveria haver interferência política na Universidade. No entanto, admite que existe, e influi na continuidade do planejamento, pois, “de quatro em quatro anos muda o governo e aí pode mudar tudo, não é? Um projeto que tinha grande incentivo, agora não tem. Isso muda muito, assim. Então às vezes cansa um pouquinho”.

Outro ponto, abordado pelos Professores, é a natureza

individualista dos professores universitários, visto que, fecham-se em suas responsabilidades e pouco se discute a respeito de sua profissão, ou sobre as políticas institucionais.

Para os Professores, este individualismo, e a pouca consideração que a profissão recebe da sociedade, são empecilhos a que conquistem melhores condições de trabalho, uma vez que, quando se mobilizam, o próprio Governo e a imprensa os colocam em uma posição de mercenários diante da população, passando facilmente, para a opinião pública, a impressão de que exigem mais do que realmente merecem.

Nesta questão, o Professor D-5 é mais cauteloso, e argumenta que na Universidade existem dois segmentos: um que realmente está engajado, empenhado em fazer um trabalho coletivo e melhorar as condições de trabalho, e outro, de pessoas que não se envolvem com os rumos da Instituição, agindo apenas em interesse próprio.

O Professor D-5 acredita que há condições para mudanças, e que estas deveriam ser buscadas pelo conjunto das pessoas que compõe a Universidade. Ao mesmo tempo, na prática, mostra-se cético com relação à possibilidade de aglutinação da classe em torno de objetivos comuns:

Se a gente não mudar, ninguém vai mudar. Claro tem que ser todos juntos: professores, técnicos e alunos. Mas é claro que a gente tem possibilidade. E começar reivindicando, mas reivindicando com parâmetros, com dados, não reivindicando por reivindicar. E não é reivindicar pra metade ficar parando e a outra metade ir pra casa pra fazer outras coisas. Tem que ser uma coisa séria e conjunta. Acho que isto é uma grande dificuldade. Hoje as pessoas não se unem para reivindicar, ou mesmo para discutir quais são as reivindicações únicas de um local.

Afirma ainda que, pelo fato de não haver uma avaliação, uma mensuração da contribuição individual, com reflexo no coletivo, não se colhem os benefícios da dedicação, fato que incomoda e acaba desestimulando aos professores.

Neste sentido, o Professor D-3 afirmou que, no passado,

acontecia este tipo de avaliação individual do desempenho do docente. Eram preenchidas fichas de avaliação pelos alunos e, posteriormente, havia um retorno, que era dado pelo coordenador do curso. Pensa que esta avaliação não existe mais, uma vez que, há tempos não tem recebido mais o retorno do coordenador.

No entanto, o Professor D-3 acredita que este modelo de avaliação individual, pura e simples, do desempenho docente não é o instrumento mais adequado, uma vez que seria mais uma sobrecarga, transformando o professor no único responsável pelo bom andamento do curso. Neste sentido, considera que:

uma avaliação deveria ter caráter sistêmico, eu não saberia assim a formatação ideal, mas a gente não pode mais uma vez dizer assim: avalia o professor. E aí todas as coisas recaem sobre ele. Até a sujeira do banheiro vai acabar respingando no professor (D-3).

Para este docente, as avaliações devem sempre considerar o conjunto, a Instituição, onde o professor é um sujeito de um contexto, e que a avaliação tem que ser bem equilibrada, balizando toda esta realidade que o envolve.

Há, ainda, insatisfação na fala dos Professores, direcionada à falta de apoio administrativo, uma vez que argumentam que o acúmulo de atividades burocráticas toma grande parte do seu tempo. Estas atividades, que os Professores consideram externas às suas funções, consistem em fazer relatório, ler editais, fazer projetos de pesquisa, submeter projetos ao departamento, ir à CAPES para buscar recursos, conseguir os recursos e, por fim, gerenciar estes recursos.

Além destas atividades, há uma série de outras, que fogem ao âmbito da docência, que são as atividades de gestão de instâncias organizativas da instituição, que acabam tomando uma parte importante do seu tempo, como a gestão da Reitoria e Pró-Reitorias, a direção de centros, a chefia de departamentos, a coordenação de cursos e participação em colegiados.

Deste modo, nota-se que, embora em diversos momentos afirmem que a Universidade proporciona plenas condições para que executem seu trabalho acadêmico, facilmente colhem-se

depoimentos no sentido inverso, de que estaria havendo uma sobrecarga de trabalho dos professores de Administração da UFSC. Neste sentido, destacamos alguns dos depoimentos:

Aqui, eu trabalho muito, aqui eu tenho neste momento doze alunos do Mestrado, tenho dezoito alunos de especialização, tenho três alunos de graduação, eu tenho um grupo de pesquisa que eu sou cobrado, eu estou credenciado em dois mestrados (D-2).

E, ainda, sobre a ficção que representa a carga horária contratual:

E o que a gente tem de problema em relação a isso é a carga horária. A gente tem uma carga horária de 40 horas. Mas, se a gente for pegar a nossa carga horária, a gente trabalha 50, 60 horas por semana. Mas quem fizer ensino, pesquisa e extensão, é quase impossível hoje, pelo número de professores que a gente tem, prá todas as atividades que a gente tem hoje, no caso da Administração. E isto é fato ninguém nega. Só que a gente tá, por enquanto tá tocando, mas a gente sente, é cansativo. Ontem, eram nove hora da noite, um aluno me perguntando quando eu ia divulgar a nota. E o pior é que eu estava corrigindo os trabalhos, mesmo, nove horas da noite de domingo (D-5).

Dentre as inúmeras atividades que permeiam o fazer acadêmico do professor, também está a EAD, que vem agregar um novo comportamento ao docente, essencialmente no que tange ao planejamento e organização prévia de suas aulas.

O Professor D-1 relata que o EAD é completamente diferente da educação presencial, declarando que se o professor quiser “saber fazer” EAD deve mudar muito, pois este tipo de ensino exige outro perfil de professor. Ele tem que se transformar:

É diferente. Tu trabalhar com o mundo eletrônico, tu falares para um personagem fictício, em que muitas vezes, o único personagem que está presente numa aula,

numa vídeoaula, é a tua própria imagem. E a partir dali tu faz cenários, mas são cenários invisíveis.

Para D-1, é indispensável que o professor de EAD tenha domínio da fala, domínio da sua imagem, da postura. O fato de não existir um interlocutor direto dificulta o estabelecimento do elo de emoção, responsável pela interação com os alunos, prevalecendo unicamente a razão. Deste modo, o professor tem que aprender a trabalhar esse modelo de comunicação, que se torna “mais difícil, porque é árido, tu não tem a presença das pessoas” (D-1).

O Professor D-2 leciona diversas disciplinas na EAD, e disse que, a critério de formação, passou apenas por algumas orientações com relação à gravação das videoaulas e, no entanto, não encontra dificuldades nesta modalidade de ensino.

O Professor D-4 contou que teve alguma orientação, especialmente sobre os cuidados com a elaboração do material para a Educação à Distância, e também, recebeu explicações rápidas a respeito das gravações das videoaulas, mas considera que aprendeu muito mais na prática.

Contou que o cuidado maior na parte da elaboração dos materiais trouxe um benefício adicional à sua carreira, pois acabou resultando na publicação de dois livros, “justamente por ter produzido este material, com uma qualidade melhor” (D-4).

Considera, ainda, bastante positiva a iniciativa da Universidade em disponibilizar o ambiente virtual para os alunos dos cursos presenciais, que trouxe ganhos para todos, pois “ficou muito mais fácil disponibilizar um plano de ensino, uma apostila ou os materiais complementares. Agora a gente entrega no ambiente virtual para eles” (D-4).

Acredita que, por estar trabalhando com EAD desde 2006, tenha acumulado uma boa experiência, “então, dificilmente me repassam alguma novidade. Agora é só aperfeiçoamento daquele processo que já está em andamento” (D-4).

O Professor D-5 fez o caminho inverso dos demais, pois começou na EAD e, depois de sua nomeação, passou para a educação presencial e, neste sentido, sua experiência o ajudou muito, tanto em termos de organização do ensino como também no uso do ambiente virtual, que está acostumado a utilizar.

Cabe destacar que apenas o Professor D-1 demonstrou

alguma preocupação com os alunos, com a eficiência do modelo de ensino à distância, e se a docência que estão fazendo, realmente está produzindo aprendizagem efetiva nos alunos.

Quanto aos demais, prevalece o entendimento que a responsabilidade de sua atuação termina na entrega do material de aula, eximindo-se de refletir sobre a contribuição possível, para aperfeiçoamento desta metodologia de ensino. Assim, o processo de formação do aluno sofre com mais este patamar introduzido na fragmentação do ensino, pela dissolução da produção, da entrega, do acompanhamento e da avaliação da aprendizagem dos conteúdos, que são responsabilidade de diferentes agentes.

Por outro lado, na medida em que a Universidade assume uma série de novas atribuições, como é o caso da EAD, que muitas vezes são acriticamente repassadas aos professores, a sobrecarga de trabalho torna-se inevitável, exigindo reforço em suas estratégias de sobrevivência, e inviabilizando a reflexão crítica sobre seu trabalho.

O acúmulo de atividades de diferentes naturezas, sejam no ensino, pesquisa, extensão, nas funções gerenciais, sejam de caráter Institucional ou em seus projetos, e mais recentemente, as atividades da EAD, possibilitam condições propícias à alienação do professor no e do trabalho, entorpecidos que se tornam pela dinâmica dos acontecimentos.

#### *4.2.3 Autonomia e alienação*

Como fundado no referencial teórico, as condições de autonomia e alienação no e do trabalho estão relacionadas ao modo de produção do professor, e são mediadas pelas relações sociais que estabelece em seu Trabalho Acadêmico.

Para Serrão (2006), o professor está condenado à alienação, uma vez que sua atividade não difere da atividade de um trabalhador qualquer, que vende a sua força de trabalho e, em vista desta relação de produção estabelecida, não possui nenhuma possibilidade de emancipação.

Búrigo (2009c, p. 45) não concebe a relações de produção como suficiente determinante da alienação docente, uma vez que o professor tem a possibilidade de ser ao mesmo tempo,

legitimador e opositor, numa relação de

identidade como prática social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho e do processo de autonomia pedagógico acadêmica da qual é constitutivo.

Deste modo, como o trabalho do professor se caracteriza pela intensa interação social e pelo uso da linguagem, para a mútua transmissão de experiências, estabelece-se uma nova possibilidade de emancipação, calcada na liberdade de pensamento e na abordagem ética das suas ações (MATURANA,1992).

Destaco aqui as palavras que o Professor D-2 refere à importância deste contexto para o desenvolvimento de seu trabalho:

O que caracteriza a riqueza acadêmica é quando você tem um espaço que é plural, um espaço dos contrários, um espaço diverso [...] me permite trabalhar numa perspectiva de autonomia, me permite trabalhar com liberdade, me permite o desenvolvimento pessoal e intelectual [...] ser professor me permite ter diálogo com centenas e milhares nestes anos que eu estou na escola.

O trabalho do professor é multifacetado, desvinculado da rotina, caracterizado pela ocupação de múltiplos papéis em uma infinidade de atividades díspares, conforme exposto no item 4.2.2 – Políticas Institucionais, que impõem contradições ao seu processo de autonomia. Ao mesmo tempo em que o professor, diante das condições de trabalho, tem autonomia didática, pedagógica, esta autonomia é negada diante do processo de alienação às mesmas condições de trabalho, a ele propiciadas.

Segundo os depoimentos dos Professores, existem atividades acadêmicas que proporcionam alto grau de liberdade e autonomia, como as viagens à congressos, atividades de pesquisa e aulas de pós-graduação, nas quais atuam com liberdade, de acordo com sua própria deliberação.

Outras atividades, fundadas na burocracia e no controle, exibem o caráter mais alienante da profissão, como a exigência de produtividade acadêmica, as funções gerenciais, onde a rotina

e o excesso de burocracia amarram o homem ao posto de trabalho, fazendo-o sentir mais fortemente sua condição de trabalhador alienado.

As aulas de graduação, também, ao mesmo tempo que apresentam um caráter alienante, pois o professor tem que seguir o currículo, trabalhando num contexto de fragmentação do conhecimento, onde produz uma pequena parte desta formação, possibilitam que este mesmo professor tenha autonomia dentro de sala de aula, desenvolvendo os conteúdos pedagogicamente, da forma que mais considerar apropriada.

Neste sentido, não há que se falar em estado permanente de autonomia ou de alienação, como elemento constituinte de uma determinada prática acadêmica, mas sim, em momentos que se alternam contraditoriamente, que proporcionam condições para que se obtenha autonomia, e momentos em que as restrições são mais fortes, e não permitem que o professor atue com liberdade.

Para Oliveira (2011b), as condições de autonomia e alienação são contraditórias, e ambas estão presentes nas tarefas e, dependendo do contexto em que se realize e dos sentimentos que desencadeiem, neste momento particular, nos professores, reforça-se uma das condições, podendo uma mesma atividade vir a causar mal estar em um momento e bem estar em outro.

Com isto concorda Sacristán (1995, p.72), para quem a autonomia do professor é possível em termos, e “exprime-se dentro de regras bem definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação a situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para movimentar-se dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente”.

Este movimento transparece, no momento em que os professores entrevistados são solicitados a falar sobre a natureza de sua relação com a Universidade. Os Professores deram destaque ao orgulho que sentem em pertencer à Instituição, pela sua história, pelo seu reconhecimento externo por outras pessoas e Instituições, pelo reconhecimento social de que é destinatária, pela força do nome UFSC.

Este sentimento pode ser resumido na fala do Professor D-3: “Há um sentimento de orgulho e de pertencer, especialmente quando você ouve um suspiro do lado – ah, você é da



Universidade Federal”?

O segundo sentimento, destacado por todos, é a percepção de liberdade acadêmica emanada da Instituição. Para eles, esta liberdade é produto de seu espaço, que é plural, um espaço dos contrários, um espaço do diverso.

No entanto, o Professor D-4 argumenta que esta liberdade pressupõe uma contrapartida, ou seja, para desfrutá-la, o professor tem que se submeter a cumprir algumas determinações que, mesmo sendo abominadas, são necessárias para garantir sua autonomia, por exemplo, o currículo do curso.

Para o Professor D-2, sua responsabilidade é a de seguir o currículo padrão existente na escola, que não tem autonomia para alterar, embora reconheça que há alguns professores que fazem “aquilo que entendem”, apresentando conteúdos que não constam do ementário da disciplina.

Todavia, diante do acúmulo de atividades decorrentes de seus trabalhos acadêmicos e administrativos, torna-se tentador para os professores estabelecer uma rotina para as aulas da graduação.

Deve ficar claro, no entanto, que esta postura não depõe contra o caráter dos professores, mas deve ser encarada como um modo de adaptação ao meio, ou uma tática de sobrevivência, em um processo de alienação de seu fazer diário (CHARLOT, 2006; SACRISTÁN, 2006).

Um depoimento do Professor D-5 expõe esta postura pragmática, fruto do seu processo de formação:

Eu tenho o planejamento para o semestre inteiro e para cada aula, isso eu tenho sempre. Até por ser uma disciplina que eu sempre dou, eu sempre tenho planejado, o semestre inteiro, o que vai ser cada aula. Tem alguma variação que às vezes pode ocorrer, algum problema de uma aula pra outra, mas, no final, tem um cronograma definido e o planejamento da aula. [...] Parece rotineiro, mas não é. A coisa que a gente menos tem aqui é rotina (D-5).

Para Charlot (2006, p. 104), isto decorre da prioridade dada pelo professor à sua sobrevivência, na sala de aula, na escola, “sobreviver psiquicamente, sobreviver na sua identidade

profissional, e, às vezes, sobreviver fisicamente [...] existem estratégias de sobrevivência do professor, existem também estratégias de sobrevivência dos próprios alunos”. Quanto mais difícil é uma situação, maiores as chances de que as necessidades de sobrevivência sejam negociadas.

Deste modo, o professor procura, por meio dos mecanismos de que dispõe, organizar seu trabalho acadêmico de maneira que possa superar, com o mínimo de atribulações, os obstáculos de sua caminhada docente.

A confrontação com as dificuldades impostas pela realidade e a conseqüente busca de meios para a sua superação são as marcas do trabalho, e não é diferente no trabalho do professor, marcado pela busca de equilíbrio entre suas solicitações, na constituição de sua profissionalidade docente, e o atendimento de suas necessidades enquanto pessoas.

No entanto, incapaz de eliminar por completo todos os fatores que causam alienação de seu trabalho, negociam os meios para ocupar uma condição confortável de sobrevivência, na construção de seu papel como Professor.

#### 4.3 O Papel do Professor

##### 4.3.1 *Ser professor universitário*

Um dos aspectos, que mais se evidenciou na pesquisa, é o enorme fascínio que a Universidade exerce sobre os Professores que, constantemente, confessam seu encantamento por trabalhar na Instituição, chegando ao ponto de não cogitarem sua existência fora desta Instituição.

Mas seria a Universidade, mesma, que exerce este fascínio ou, a sua fonte seria a própria docência?

Embora os Professores atribuam esta atração à totalidade Universidade, a essência do contato social proporcionado pela atuação na sala de aula parece ser o maior responsável, como se verifica no depoimento de D-1: “a sala de aula me faz bem [...] eu não me imagino, fora de um ambiente onde eu possa continuar contribuindo para a formação de pessoas”.

Já, o Professor D-2 destaca o reconhecimento da sociedade, proporcionado por pertencer à Instituição, como o fator mais importante: “é bom estar aqui [...] porque nós temos o reconhecimento da sociedade em relação ao nosso papel dentro

desta instituição”.

Este encantamento atrai professores como D-5, que percorrem uma trajetória acadêmica voltada exclusivamente a pertencer à Universidade, “o meu planejamento sempre foi trabalhar numa Federal, [...] o meu planejamento pessoal era para isso”. Também outros, que aqui chegaram conduzidos por seu trabalho anterior, posteriormente optaram pela docência, e agora exteriorizam o mesmo orgulho deste pertencimento.

No entanto, isto não os impede de alternar declarações de amor às de insatisfação à Instituição, dirigindo severas críticas à Universidade, principalmente em suas falas sobre as condições de trabalho, confirmando o adágio de que as universidades públicas federais são instituições complexas, múltiplas e contraditórias.

Outro aspecto que destaco, é o comportamento ambíguo que demonstram, ao falar de suas atividades, de um lado discorrendo com orgulho sobre seu trabalho acadêmico, de outro, demonstrando a desconfiança de que as coisas podem não estar andando como deveriam e que, talvez, não estejam fazendo a sua atividade de maneira mais correta.

Apesar de afirmarem que praticam uma docência moderna e inovadora, parecem perceber que falta alguma coisa, para eles indefinida. A maioria de suas falas assertivas vem acompanhada de um pedido de confirmação, como se o meu apoio fosse necessário, para avalizar seus comportamentos, diante de seu papel de professor.

Deste modo, expressam a contradição existente entre o saber fazer e o fazer, pois, ao mesmo tempo em que mostram preocupação com a formação dos alunos, na realidade, são limitados por suas condições de trabalho e sua formação, executando pragmaticamente seu trabalho acadêmico.

#### *4.3.2 O trabalho acadêmico dos professores*

Para Sacristán (1995, p. 73), “as práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito”, ou seja, na sua visão, as aulas representam a síntese do processo dialético mediado pelo professor, considerando todos os fatores intervenientes que lhe dão suporte.

Para Bazzo (2007, p.87), a profissionalidade docente

“representaria um estado anterior à ação”, existindo na condição de potência, ou seja, como possibilidade de realizar da profissão, como a “potencialidade de atuação destes profissionais na especificidade de sua prática” a partir de um arcabouço de elementos que, em determinadas condições, produzem comportamentos específicos da profissão de professor, que são evidenciados em sua prática docente.

Entre a possibilidade e a sua efetiva realização, esta pesquisa evidenciou que os professores, mesmo tendo condições de atuar no sentido da formação dos alunos, em determinados momentos, optam por, ou são forçados a atuar de forma pragmática, premidos por diversos condicionantes presentes em seu trabalho docente, com destaque para a obrigação do cumprimento das ementas, falta de tempo para preparar aulas com situações de aprendizagem adequadas e falta de avaliação e cobrança por resultados na sua docência.

Embora os Professores se esforcem para demonstrar coerência, sua prática se mostra eivada de contradições, que expõem em suas próprias falas. Como desconhecem procedimentos mais adequados à ensinagem, implementam em sala de aula os procedimentos que aprenderam por *habitus* e que acreditam serem os mais efetivos.

Para Charlot (2006, p. 93), é importante, nestes discursos, separar o que se pensa, do que se fala e do que se pratica, na realidade, pois “o discurso é pedagogicamente correto, mas na cabeça persistem ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula”.

O Professor D-1 assim definiu, ironicamente, esta prática, em que os professores buscam resultados por tentativa e erro e, quando falham, não tem onde buscar subsídios para contornar a situação, e voltam-se para a reprodução das experiências adquiridas na formação: “se o método Piaget<sup>20</sup> não funciona,

---

<sup>20</sup> Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e filósofo suíço, conhecido por suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento, que tinham o objetivo de entender como o conhecimento evolui. Sua teoria do desenvolvimento cognitivo defende que o conhecimento evolui progressivamente, por meio de estruturas de raciocínio, que substituem umas às outras, em esquemas de assimilação, acomodação e equilíbrio (MOREIRA, 1999).

Pinochet<sup>21</sup> neles! Se Piaget não funciona, Pinochet! Então isto é uma questão de cultura”.

No entanto, conforme Búrigo (2009b), assumir uma nova postura de realizar o trabalho acadêmico não é uma decisão do professor, depende de transformações mais amplas, que incluem a desconstrução e reconstrução das atuais Políticas Públicas Educacionais, incluindo mudanças no gerenciamento interno das instituições, e exigindo o comprometimento, o querer compartilhado entre a instituição e os professores, essencialmente no que tange ao seu processo de formação.

O Professor D-2 lembra, a este respeito, que o enfoque profissional do curso, decorrente das Políticas Públicas Educacionais, limita o trabalho do professor que, por comodidade, adere a este padrão instrucionista, e conduz sua aula nesta direção, que se apresenta menos problemática.

Assim, os professores têm aceitado, sem questionar, a atual situação, adotando uma postura conservadora com relação ao seu trabalho acadêmico, muitas vezes, em nome de sua sobrevivência.

Para o Professor D-2, o resultado desta acomodação ao status quo é a formação de Administradores acostumados a trabalhar acriticamente, a solucionar problemas através de modelos, não se preocupando em desvendar suas causas e suas relações com a realidade. Na medida em que estes Administradores tornam-se professores, reiniciam este ciclo formativo.

O Professor D-2, a exemplo de D-1, considera que concorre, para a construção desta realidade, a excessiva fragmentação do conhecimento existente no curso. Para restaurar a compreensão da totalidade, busca sempre, na sua disciplina, trabalhar na perspectiva de reintegração dos conhecimentos derivados dos conteúdos das diversas disciplinas do curso, cotejando-os com suas experiências da sua prática profissional, pois acredita que isto seja essência para o

---

<sup>21</sup> Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, general chileno, que tomou o poder por meio do golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, depondo o Presidente Salvador Allende (1970-1973). Seu governo, ditatorial, foi marcado pela violência e repressão política, e foi responsável pela morte de cerca de três mil opositores do regime e pela tortura de quase trinta mil pessoas (UOL, 2012).

desenvolvimento do senso crítico deste futuro profissional.

Quando solicitados a falar sobre a finalidade de seu trabalho acadêmico, os Professores acabam, sempre, realçando um compromisso ético, social e intelectual com o ensino, em detrimento da importância de sua atividade para a transmissão de conhecimentos científicos, que se destina à preparação dos alunos para o trabalho.

Para Sacristán (1995), este é um reflexo de sua própria insegurança epistemológica, fundada na ausência de uma base científica que ampare a sua atividade de ensinar, que faz com que não reconheçam a dimensão de seu trabalho de professor, e se pronunciem na intenção de dar-lhe uma conotação mais nobre.

Segundo Foresti (1997), na cultura universitária existe um pensamento que julga dar aulas como alguma coisa que não vale a pena. A primazia da pesquisa contribui para este quadro, e faz com que a competência pedagógica e a dedicação ao ensino assumam um papel secundário na carreira do professor universitário, pois o ensino não é jamais considerado a função principal do professor.

Neste sentido, concordando com Sacristán (1995), considera que “a falta de compreensão do significado pedagógico de sua prática, muitas vezes, faz o próprio docente encarar a atividade de ensino como uma questão menor”, o que justifica as críticas sofridas por seu ensino excessivamente teórico, burocrático e livresco (FORESTI, 1997, p. 71).

O Professor D-1 afirma que seu papel como professor não é apenas ensinar, expressão que julga ser errada. Acredita que seu papel é ajudar os alunos a fundar uma consciência crítica a respeito da Disciplina,

é levar os temas numa visão minha, me auxiliando, hora na minha vida profissional, hora no que se encontra nas bibliografias, no que pensam as pessoas a respeito. Eu também formei, e agora estou passando para eles uma idéia pessoal minha, que não deve ser a deles. O que eles, com aquelas informação, com meu ponto de vista, com minha forma de colocar e expor a eles a idéia de outros autores, eles é que tem que aprender a trabalhar aquele tema (D-1).

Com relação à destinação do seu trabalho acadêmico, D-5 é enfático em afirmar que tem como foco a sociedade, e suas aulas são sempre permeadas por princípios éticos. Para D-5 cabe ao professor trazer essa formação:

A gente não está só ensinando, ali, como administrar. E ainda falo que a Administração é pra tua vida, no mínimo. Se você não for atuar numa empresa, isto vai ajudar na sua vida. Um curso que vai te ajudar a administrar seus recursos, a trabalhar com as pessoas. Então é isto, você acaba atingindo a sociedade como um todo, depois, nas empresas, nas famílias. Então você está formando profissionais com consciência para a sociedade.

Mas, mesmo diante destes exemplos, de como os professores buscam intuitivamente estabelecer boas práticas de ensino por meio de seu trabalho acadêmico, apesar das limitações impostas por sua escassa preparação pedagógica, deixam entrever os vícios que perpassam suas atividades.

Estes vícios são bastante comuns, e são fartamente enfocados na literatura investigada, e são típicos da aprendizagem pelo habitus, pois se perpetuam na docência, apesar de serem negados pelos próprios Professores.

Um dos vícios apontados, nas falas dos professores, é a tentativa de facilitar a aprendizagem dos alunos, por meio da seleção de textos mais simples, o que acaba direcionando e limitando seu aprendizado pela visão do professor. Nesta fala, percebe-se claramente que, numa tentativa de facilitar a apreensão do conteúdo pelos seus alunos, ele acaba subtraindo a possibilidade de construção dialógica do conhecimento acerca do conteúdo da disciplina:

Agrada-me muito o desafio de ler e compreender materiais bastante complexos e, depois, transformar esse material complexo em algo fácil de digerir pelos alunos. Eu diria que aí está o grande desafio dos professores. Mostrar que tem conhecimento (D-4).

A este respeito, Anastasiou (2003, p. 27) levanta a questão: “se o quadro teórico é complexo, e exige pensamento complexo do estudante, poderei excluir dos processos de ensinagem na sala de aula esta mesma complexidade”?

A resposta é não, uma vez que o processo de aprendizagem não é passivo, pressupõe a contrapartida do aluno em termos de pensar a respeito dos conteúdos e, muitas vezes, o professor não reflete a respeito dos limites contidos nas atividades propostas aos alunos, eliminando os desafios e colaborando, assim, para a mesmice e o desinteresse pelas aulas.

Outra crença bastante difundida é que o aluno deva, numa distorção de entendimento da teoria piagetiana, construir solitariamente seu conhecimento. Neste sentido, consideram importante que os alunos se esforcem para buscar seu próprio conhecimento, e priorizam atividades em que estes sejam os protagonistas, como seminários e estudos de caso.

Consideram que estas atividades têm possibilidades de provocar os alunos e fazer com que pensem de mote próprio, no entanto, não se dão conta de que o processo de ensinagem exige dialogicidade e que, este tipo de atividade, quando deixada sob a responsabilidade solitária do aluno, reforça a dualidade de papéis existente entre professor e aluno.

Uma terceira prática encontrada, refere-se a avaliações que são feitas baseadas nos textos da disciplina, propostos nas ementas, que levam os alunos a decorar os conteúdos, com vistas apenas a obter notas, sem que haja uma reelaboração crítica. A estratégia visa obter a participação do aluno, que se vê forçado a ler os textos propostos. No entanto, em vista do desinteresse dos alunos, só funciona por meio da coação imposta pela perda de nota, conforme visto na declaração do Professor D-4,

eu começo a minha aula das turmas de quarta fase cobrando deles a leitura, perguntando, fulano, o que você entendeu de tal conceito, apresentado no capítulo que deveria ser lido prá hoje? E o aluno me explica. E, se não explicou, dou nota baixa prá eles. Porque a nota é um fator de motivação. Impulsiona os alunos a fazerem as atividades.



Resgato aqui o conceito de educação bancária, de Freire (2005), que a descreve como uma educação dissertadora, narradora, onde as palavras sem conteúdo, ocas, quando ditas, perdem-se sem atingir seus objetivos.

Para o autor, na educação bancária, “o educador aparece como seu indiscutível sujeito, como seu real agente, cuja tarefa indeclinável é preencher os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 65), em que o professor passa a matéria e não tem tempo de ou não se preocupa em saber o que e como o aluno aprendeu, ou seja, o que foi apreendido pelo aluno.

Assim é a imposição linear do conhecimento técnico por parte dos professores, que é a essência da educação objetivista, bancária, sem que considerem as interações com os diversos aspectos da estrutura humana, social e política inerentes à atividade educacional, na preparação e entrega do conhecimento aos alunos.

Esta falta de reflexão, aliada às estratégias de enfrentamento de adversidades que desenvolvem, são, em grande parte, responsáveis pela manutenção da mesmice na sala de aula, e no desinteresse dos alunos por suas aulas.

Todavia, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que, no seu papel de professor que enfrenta o cotidiano acadêmico, que se apresenta frágil diante de suas condições de trabalho e de seu processo de formação, neste mesmo cotidiano, há o entusiasmo de ser Professor, pelo fascínio que demonstram ter por estar e vivenciar a Universidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo geral desta investigação, ou seja, compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à atuação como professor no Curso de Administração na Universidade Federal de Santa Catarina, considero que esta profissionalidade do professor vem se constituindo, na prática docente, dissociada de um processo de formação pedagógica.

A pesquisa apontou os antagonismos vivenciados pelos professores que dão conta de que, diante do grande número de condicionantes presentes no ambiente de trabalho e, diante de sua frágil formação pedagógica, os professores sentem-se perdidos, sem saber se estão fazendo a coisa certa, e sem saber como e onde buscar ajuda, e nem mesmo, se esta ajuda está disponível, em algum lugar.

Fica claro, nos depoimentos coletados junto aos entrevistados, que a formação recebida pelos professores é muito frágil, no sentido da constituição de sua profissionalidade, diante as múltiplas exigências da função docente, para que possam oferecer uma formação em sentido mais amplo aos seus alunos. A ênfase dada à formação técnica da Administração, somada ao eventual reforço didático proporcionado pela experiência profissional anterior à docência, contribuem de forma parcial ao desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

O atual contexto investigado, considero que é fruto de um processo histórico caracterizado pela atuação da Universidade, ao longo do tempo, fiel ao seu papel de formadora de mão de obra para o mercado, ao mesmo tempo em que a preocupação com a formação dos seus professores permaneceu relegada a um plano secundário.

Neste cenário, dependentes que são de seus conhecimentos técnicos como legitimadores de sua condição de professores, desprovidos de qualquer orientação pedagógica mais aprofundada, os professores reproduzem comportamentos observados e copiados, quiçá, de seus próprios professores, pelo habitus, com limitações para criar estruturas conceituais que se traduzam, dialogicamente, em ações que possam vir a modificar a sua prática.

Neste sentido, a partir da análise das falas dos Professores entrevistados, é possível traçar, em paralelo com seu tempo de

docência, varias linhas de continuidade que demonstram o desenvolvimento de seu comportamento em função das influências do meio: desde a preocupação com o aproveitamento dos alunos, presente nos mais antigos, ao pragmatismo na busca por resultados, nos mais novos; da ênfase na amizade com os colegas professores ao atual planejamento individualista da carreira; e, do apreço ao sentimento de pertencimento à Instituição à busca de espaços de destaque entre os pares.

Com isto, arrisca-se à perpetuação da história, visto que o habitus, por ser o produto capaz de reproduzir aquilo que o produz, tem a capacidade de reproduzir a si mesmo nas novas gerações, o que pode ser uma virtude ou um problema, posto que podem tanto ser reproduzidos comportamentos desejáveis, como comportamentos indesejáveis, nos Professores.

Deste modo, a profissionalidade docente que emerge desta sua prática é reflexo direto de sua formação, e se baseia fortemente em sua cultura de raiz, estando mais ligada a conceitos de gestão estratégica, como planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar, que em participar efetivamente de um processo de ensinagem.

Assim, estes Administradores, formados dentro de um modelo utilitarista de educação, que atuam em condições de trabalho que facilitam e privilegiam a fragmentação de conhecimentos e o individualismo das ações, apresentam uma visão limitada da educação, com dificuldade de transpor a sua profissionalidade de Administrador a de professor de Administração, dando margem à que sua visão tecnicista da educação se sobreponha frente às deficiências de sua formação pedagógica.

Neste sentido, ensinam de modo meramente reprodutivo, com base nas suas aprendizagens de origem, conformados que são pelas suas limitações formativas e pelas Políticas Educacionais, amparados pela própria Instituição, na medida em que esta se mostra satisfeita com seu trabalho.

Deste modo, os Professores se acomodam à situação, alguns como mecanismo de defesa, diante de sua própria fragilidade de reação, outros por estarem completamente satisfeitos com a situação, mesmo estando alienados ao seu processo de trabalho.

A pesquisa mostrou que a permanência de grande parte das dificuldades na docência pelos bacharéis de Administração

passa pela incompreensão do papel que desempenham na Docência Universitária. Os principais fatores intervenientes são as suas condições de formação, que excluem os componentes pedagógicos, suas condições de trabalho, que implicam em uma autonomia relativa, e pela ausência de um sentido político, histórico e social do seu ensinar, em seu trabalho acadêmico.

Diante deste quadro pouco encorajador, que mostrei, da formação de professores de ensino superior de Administração, creio que se torna premente um posicionamento da Universidade como instituição formadora, com vistas a um salto qualitativo na formação destes docentes. Isto posto, proponho a criação de um Curso de Mestrado Profissional de Docência Universitária de Administração.

Cabe lembrar que o foco do Mestrado Profissional é a aplicação de conhecimentos e tecnologias disponibilizados pelas instituições, que oferecem os cursos para a solução de problemas práticos, no ambiente de atuação do profissional, seja nas empresas ou instituições governamentais ou não governamentais de origem dos alunos (RIBEIRO, 2013).

Assim, minha proposta pretende aproveitar as particularidades deste espaço formativo, que aprendi a conhecer e a respeitar, como uma das alternativas de formação para professores, pois tem possibilidade de reunir condições para proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Administração.

Optei por propor um Curso de Pós-Graduação como alternativa de formação, com vistas a que este se constitua num referencial de conteúdos como parte integrante para o processo de formação dos professores.

Nesta proposta, a formação da profissionalidade do docente anda pari passu com a sua formação também para a pesquisa, constituindo-se o ser professor e ser pesquisador num mesmo movimento dialético, a partir de uma sólida formação que inclua teorias, técnicas e métodos de pesquisa, e possibilite construir e reconstruir uma visão de homem, de mundo e de sociedade.

A partir destes pressupostos, este Curso traz a possibilidade de atender a diversos públicos, uma vez que sua meta é possibilitar a constituição das bases da profissionalidade docente:

- a) administradores recém-graduados, que manifestam

interesse para a docência e, assim, o busquem como alternativa ao Mestrado Acadêmico, cuja temática é generalista na formação do Administrador;

b) professores que já atuem na docência de Administração, nas diversas Instituições de Ensino e estejam buscando uma pós-graduação *stricto sensu*, como parte de sua caminhada acadêmica; e,

c) professores iniciantes da UFSC que, mesmo já sendo mestres ou doutores em outras áreas, possam cursar o Mestrado Profissional de Docência Universitária de Administração, ou de forma autônoma, para sua especialização, ou institucionalmente, como exigência de seu Estágio Probatório.

O objetivo deste Curso, além da formação pedagógica para a atividade docente, é possibilitar aos professores elementos para que possam superar a fase de maior fragilidade em sua carreira acadêmica, que é a de sua iniciação na docência, de maneira que possam conhecer e reestruturar o processo da sua profissionalidade docente.

Neste sentido, considero fundamental, concordando com Esteve (1995, p. 119), que o futuro professor passe a “se enxergar como professor” fato que, tanto vai ajudá-lo a possibilitar a superação da fase inicial de choque com a realidade de sala de aula, como vai permitir que este identifique as suas lacunas formativas, que serão objeto de sua formação como processo.

Com relação aos conteúdos necessários ao Curso, inicio pela contribuição de Foresti (1997, p. 78), de que a formação do docente deve proporcionar uma unidade entre os elementos essenciais que constituem o núcleo da prática pedagógica no ensino superior:

elementos técnicos, no sentido de garantir que a metodologia de ensino envolva o saber e o saber fazer, na articulação crítica entre conteúdo e forma; elementos epistemológicos, no sentido de compreender o conhecimento e o ensino como processos de construção; elementos humanos, tendo em vista o exercício adequado dos papéis em sala de aula e a interação plena entre professor e aluno.

Esta formação deve estar inserida numa perspectiva histórica e coletiva, a partir da reflexão e explicitação dos valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional, voltado para as questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Pimenta e Anastasiou (2011, p. 24) consideram que seja essencial para a formação, e acréscimo, para embasar o processo de constituição da profissionalidade docente, “dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir”.

Deste modo, o currículo do Curso deve contemplar os aspectos intervenientes na profissionalidade docente, já amplamente considerados nesta pesquisa, e não apenas se constituir como um reforço, na didática de determinados conteúdos do currículo do curso de Administração, como ocorre em alguns Mestrados Profissionais em Docência existentes (MOREIRA, 2004).

A seleção dos conteúdos deve permitir que o futuro professor construa sua própria teoria a partir da reflexão sobre sua prática, ao invés de tentar que eles aprendam a docência a partir de fórmulas prontas, tarefa impossível, tendo em vista a quantidade de alternativas capazes de dar resposta a todas as situações, passíveis de acontecer em sala de aula.

Cabe, ainda, reforçar a perspectiva de Sacristán (2006) e Freire (1996), de que a atuação docente, por conseguinte sua formação, não pode ser neutra do ponto de vista político, uma vez que a educação é uma ação social, na qual, obrigatoriamente, deva estar implícito o componente ideológico do trabalho acadêmico.

A sugestão de um Curso de Mestrado Profissional em Docência de Administração pode ter várias implicações na constituição da profissionalidade do professor. A primeira, e talvez a mais importante, é situar o trabalho do professor no contexto da educação superior brasileira, possibilitando que se veja como professor, um educador. Isto poderá possibilitar condições para que se identifiquem e internalizem os diversos componentes constitutivos de sua profissionalidade de professor que, embora estando, neste início, incompletas, ficarão à espera de serem complementadas por suas experiências e

aprendizagens, visto que, à medida que conheçam a necessidade, passarão eles próprios a buscar estas complementações, constituindo esta sua formação como um processo, e não como um mero produto.

Em segundo lugar, proporcionar um espaço formativo onde não estarão Administradores fazendo um mestrado para se tornarem professores, mas sim um espaço de interação, de professores refletindo sobre seu trabalho acadêmico, em torno de uma agenda de dificuldades comum a todos, possibilitando romper o natural isolamento existente nesta classe.

Covre (2005) relata uma experiência realizada por John Goldthorpe na década de 1960, que investigava a situação de empregados de algumas fábricas ao redor de Londres. O resultado da pesquisa mostrou que todos os trabalhadores estavam satisfeitos com as condições de trabalho.

No entanto, meses depois da pesquisa terminada, justamente os trabalhadores dessas fábricas, começaram a entrar em greve. Em vista disso, Covre (2005, p. 07) conclui sua análise afirmando que:

foram justamente as indagações feitas aos operários pelos pesquisadores que mobilizaram o inconsciente dos primeiros. Além disso, o contato de uns com os outros, a partir das próprias indagações da pesquisa, pode tê-los levado a se pensarem como grupo que tinha um *élan* a cumprir.

Não espero, com a realização deste Curso, que os professores saiam prontos desta formação. Penso que, aqui, importa plantar uma semente de inquietação, que tenha a capacidade de se autorreproduzir, propiciando uma experiência de formação capaz de “prover os conhecimentos ‘objetivos’ necessários à formação profissional dos aprendentes e, através destes, fazer prosseguir o processo de sua subjetivação rumo à maturidade” (COVRE, 2008, p. 38).

Quiçá, o Mestrado Profissional em Docência de Administração possa transformar-se em um importante instrumento de diálogo entre os pesquisadores e os professores, com trocas de conhecimento e de experiências, para que em conjunto possam desenhar possíveis caminhos teóricos e práticos, na constituição da profissionalidade do Professor.



Isto posto, resgato Emília, que com sua canastrinha da profissionalidade possa guardar as aprendizagens obtidas, para que estejam sempre disponíveis na hora da necessidade, de forma pedagógica inerente ao Ser Professor.

E, junto com elas, um suprimento de bolinhos de chuva da Tia Nastácia!

Para a hora da fome, nunca se sabe...



## REFERÊNCIAS

AGOPYAN, Vahan; LOBO, Roberto. **O futuro do Mestrado Profissional**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: vol. 4, nº 8, dez./2007, p. 293-302.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville (SC): Univille, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os processos de profissionalização continuada do docente universitário: retomando experiências vividas**. In: SILVA, Maria da Glória Silva e (Org.). **Pedagogia Universitária em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior**. Florianópolis: DIOESC, 2012, p. 15-49.

AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici; PUENTES, Roberto Valdés. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Revista Educar. Curitiba: nº 34, 2009, p. 169-184.

ARAÚJO José Alfredo de. **A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil**. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas. Rosario, (AR): n.2, out. 2009, p.51-61.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BITENCOURT, Luciano; NESI, Maria Juliani. **Espaço para a docência na educação permanente**. In: SILVA, Maria da Glória Silva e (Org.). **Pedagogia Universitária em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior**. Florianópolis: DIOESC, 2012, p. 159-188.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 25 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.769**. Brasília, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm). Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 61.934**. Brasília, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm). Acesso em 02 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540**. Brasília, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979)**. Brasília, 1974. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF). Acesso em: 23 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 94.664**. Brasília: 1987. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm). Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 19 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112.** Brasília: 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso  
 em 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em  
 20 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4/2005 do Conselho Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 19 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Brasília, 2012. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107). Acesso em 02 ago. 2012.

BRASLAVSKY, Cecilia Paulina. **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.** Revista Iberoamericana de Educación, nº 19, 1999, p. 1-28.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal:** um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. LOCH, Clésar Luiz. **Reflexões sobre o processo de formação do professor a partir do contexto social, político e econômico que envolve a educação à distância.** In: Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, vol. 14, nº 2, jul./dez./2006, p. 65-84.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre a formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.** In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; OYARZABAL, Graziela Macuglia (Orgs.). **A formação de professores para educação básica na América Latina: problemas e possibilidades.** Florianópolis: UFSC, 2009a, p. 191-203.

\_\_\_\_\_. **O trabalho acadêmico e a formação do professor como pesquisador na universidade pública federal brasileira: um olhar a partir da década de 90.** In: VIOR, Susana; MISURACA, Maria Rosa; ROCHA, Stella Maris Más (Orgs.). **Formación de docentes: Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?** Buenos Aires: Jorge Baudino, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.** Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009c.

CHADAD, Flávio Roberto; CHADAD, Marcela Cristina. **A Educação no Brasil no contexto da Lei 5540/68.** Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú. Jaú (SP): Vol. 7, nº 1, 2010, p. 01-12.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 89-108.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. nº 24, set./out./nov./dez./2003, p. 5-15.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Mudança de sentido, sujeitos e cidadania: novos paradigmas em ciências sociais**. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professores e universitários – aceno reflexivo para um ensino formando professores “responsáveis”**. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (Org.). **Formação do professor, formação do aluno**. São Paulo: Expressão e Arte, 2008, p. 27-43.

CRA. **Histórico dos cursos de Administração no Brasil**. Disponível em: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/58/Historico-dos-Cursos-de-Administracao-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 17 jun. 2012.

CUNHA, Maria Izabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

\_\_\_\_\_, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto (PT): Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**. Versão 5.11<sup>a</sup>. São Paulo: Positivo Informática, 2004. Não paginado.

FINK, Nelcy Teresinha Lubi. **Competências e habilidades relevantes no corpo docente – estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2003.

FORESTI, Míriam Celí Pimentel Porto. **Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade.** Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Vol. 1, ago./1997, p. 69-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado & sociedade.** 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Como conocen los profesores la materia que enseñan:** algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela (España) 6-10 jul. 1992. Disponível em: [www.prometeo.us.es/mie/pub/Marcelo](http://www.prometeo.us.es/mie/pub/Marcelo). Acesso em 17 out. 2006.

GAUTHIER, Clemont, et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: UNIJUI. 1998.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. **Avaliação do trabalho e reconhecimento.** In: BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira (Orgs.). **Clínicas do trabalho:** novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2010, p. 61-70.



GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Calvin S; LINDZEY, Gardner; CAMPBBELL, John B. **Teorias da personalidade.** 4 ed. São Paulo: Artmed, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa.** Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001. Não paginado.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LIMA, Lenice Praia. **Competências essenciais, na percepção de gestores e alunos do Curso de Administração do Instituto Cultural de Ensino Superior do Amazonas - ICESAM.** Dissertação de Mestrado (Engenharia de Produção) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

MARRACH, Sônia Alem. **Neoliberalismo e educação.** In: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração:** da revolução urbana à revolução digital. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MATURANA, Humberto Romesin. **El sentido de lo humano**. Santiago: Editorial Universitaria, 1992.

MOCHCOVITH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. nº 1, jul./2004, p. 131-142.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

OLIVEIRA, Aparecida de. **MEC é contra projeto que dispensa pós-graduação a professor universitário**. Artigo em Rede Brasil Atual. Disponível em:  
<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/educacao/2011/07/mec-e-contra-projeto-de-lei-que-dispensa-pos-graduacao-na-formacao-de-professores-universitarios>.  
Acesso em: 20 dez. 2011a.

\_\_\_\_\_, Viviane Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN): 2011b.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01017330200000400013&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200000400013&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 21 nov. 2006.

RIBEIRO, Antonio de Lima. **A origem e a evolução do ensino da administração no Brasil.** Disponível em: [http://www.cra-rj.org.br/site/espaco\\_opinioao/arquivos/art063.pdf](http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinioao/arquivos/art063.pdf). Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_, Renato Janine. **Mestrado profissional mestrado acadêmico e doutorado.** In: Boletim de notícias da CAPES. Disponível em [http://www.clipping.uerj.br/0010897\\_v.htm](http://www.clipping.uerj.br/0010897_v.htm). Acesso em: 25 fev. 2013

ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender.** 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto (PT): Porto Editora, 1995. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-87.

SERRÃO, Maria Izabel Batista. **Superando a racionalidade técnica na formação:** sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 151-160.

SIQUEIRA Fº, Valdemar; PEXER, Zilma Izabel; TAMANINI, Elizabete. **Formação do professor: a pesquisa como identidade e produção do conhecimento.** In: COVRE, Maria Luiza Manzini. **Formação do professor, formação do aluno.** São Paulo: Expressão e Arte, 2008. p. 45-63.

SHULMAN, Lee. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol. 9-2, 2005, p. 1-30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** In: **Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis.** v. 4, nov./2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

\_\_\_\_\_.; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. **A formação do educador como pesquisador.** In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; et al (Orgs.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 17-60.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012.

UFSC. **Centro de Ciências da Administração: histórico.** Disponível em: <http://portal.cad.ufsc.br/historico/>. Acesso em: 15 jun. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Centro de Ciências da Administração: graduação.** Disponível em: <http://portal.cad.ufsc.br/presencial/>. Acesso em: 15 jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa nº 025/CUn/2012.** Disponível em: [http://segesp.ufsc.br/files/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa\\_25CUn2012\\_ingressoprofessores.pdf](http://segesp.ufsc.br/files/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_25CUn2012_ingressoprofessores.pdf). Acesso em: 25 jan. 2013.

UOL. **UOL Educação:** biografias. Disponível em:  
<http://educacao.uol.com.br/biografias/augusto-pinochet.jhtm>.  
Acesso em: 28 dez. 2012.

VAZ, Nelson. **O que é ensinar? Quem é um professor?**  
Transcrição da aula de encerramento de Humberto Maturana, no  
curso de Biologia Del Conocer, da Facultad de Ciencias,  
Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Disponível em:  
[www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc](http://www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc). Acesso em 29  
fev. 2013. Não paginado.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em  
administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del  
profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional.  
Madrid: Narcea, 2006.



# APÊNDICES

## Apêndice A – Quadro 03 – Saberes necessários à docência

<b>SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</b>
<b>FREIRE (1996)</b>
<p>1) Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, uma vez que inexiste validade no ensino do qual não resulta um aprendizado;</p> <p>2) ensinar exige rigorosidade metódica, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis;</p> <p>3) ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção;</p> <p>4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns destes saberes em relação ao ensino dos conteúdos;</p> <p>5) ensinar exige criticidade, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível;</p> <p>6) ensinar exige estética e ética, no sentido que o rigor da crítica não pode ir à contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando;</p> <p>7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo;</p> <p>8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;</p> <p>9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; e,</p> <p>10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.</p>
<b>PIMENTA e ANASTASIOU (2002)</b>
<p>1) Saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida;</p>



- 2) saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e;
- 3) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e
- 4) saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). Saberes pedagógicos, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar, etc.

#### **GHAUTIER et al. (1998)**

- 1) Saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- 2) saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares;
- 3) saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar;
- 4) saber da tradição pedagógica, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- 5) saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; e,
- 6) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

#### **TARDIF (2003)**

- 1) Da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- 2) disciplinares, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma

de disciplinas (por exemplo, matemática, literatura, história, etc.);  
3) curriculares, associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e,  
4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados.

### **RAYMOND e TARDIF (2000)**

- 1) Pessoais dos professores, adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária;
- 2) provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional;
- 3) provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores;
- 4) provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas; e,
- 5) provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

### **CUNHA (2004)**

- 1) Os relacionados com o contexto da prática pedagógica, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a interrelação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.);
- 2) os relacionados com a ambiência de aprendizagem, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento

das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social);

3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;

4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem);

5) os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa); e,

6) os relacionados com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Aquino, Neto e Puentes (2009).

Apêndice B – Quadro 04 – Competências necessárias à docência

<b>COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA</b>
<b>MASETTO (1998)</b>
<p>1) Competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa;</p> <p>2) competência na área pedagógica, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação; e,</p> <p>3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.</p>
<b>BRASLAVSKY (1999)</b>
<p>1) Pedagógico-didática, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas;</p> <p>2) institucional, capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula;</p> <p>3) produtiva, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro;</p> <p>4) interativa, vinculada à capacidade de aprender a</p>

compreender e sentir com o outro; e,  
5) especificadora, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos.

### **ZABALZA (2006)**

- 1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?);
- 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido;
- 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa), vinculada à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens;
- 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação;
- 5) conceber a metodologia e organizar as atividades, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas;
- 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos, referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula;
- 7) tutoria, vinculado aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários;
- 8) avaliar, associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na

universidade, os componentes da avaliação (dados, avaliações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.;

9) refletir e pesquisar sobre o ensino, associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter as análises controladas dos distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar); e,

10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição (atitude) e atitude (técnica) para trabalhar coordenadamente com os colegas. Isto é, saber e querer trabalhar junto num contexto institucional determinado.

### **PERRENOUD (2000)**

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e,
- 10) administrar sua própria formação contínua.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Aquino, Neto e Puentes (2009).

Apêndice C – Quadro 05 – Conhecimentos necessários à docência

<b>CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</b>
<b>SHULMAN (2005)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conhecimento do conteúdo;</li> <li>2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina;</li> <li>3) conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;</li> <li>4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem;</li> <li>5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;</li> <li>6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; e,</li> <li>7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.</li> </ol>
<b>GARCIA (1992)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conhecimento pedagógico geral, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc;</li> </ol>

- 2) conhecimento do conteúdo, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam;
- 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; e,
- 4) conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Aquino, Neto e Puentes (2009).



## Apêndice D – Roteiro de Entrevista.

### Identificação

Nome –

Email –

Telefone –

A) Formação do professor (historicidade; formação acadêmica: formação profissional).

Qual a sua Graduação? Instituição? Ano?

Área do Mestrado? Instituição? Ano?

Área de Doutorado? Instituição? Ano?

Área de Pós-Doutorado? Instituição? Ano?

Há quanto tempo trabalha como docente? Trabalha ou já trabalhou em outra profissão? Sempre se dedicou ao ensino superior?

B) Constituição da profissionalidade (Condições de Trabalho (Políticas Públicas: Políticas Institucionais); Processo de Formação; Prática Docente).

Por favor, comente quais são as maiores dificuldades encontradas na profissão de professor universitário ao longo da carreira. Justifique.

O Sr. ou Sra. se preparou para ser Professor? Como se deu este processo?

Considera que sua formação de professor foi adequada? Comente.

Poderia descrever como prepara suas aulas? Comente.

Trabalha na modalidade de Educação à Distância? Teve formação para esta modalidade de ensino? Comente.

C) O Papel do Professor (Visão de Professor Universitário; Trabalho Acadêmico).

Como é ser professor em uma universidade como a UFSC? Qual a função do professor universitário? Comente.

Para quem se destina seu trabalho acadêmico como professor universitário? Comente.

Comente quais são os motivos que podem gerar satisfação ou insatisfação no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Descreva em que sentido o trabalho acadêmico do

professor universitário pode fortalecer a missão da universidade pública junto à sociedade. Comente.

O Sr. ou Sra. gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Muito Obrigado!